

الإطار المرجعي الخليجي
لتطوير سياسات التقويم اللغوي
للصفوف (1-6)



دراسة أعدها بتكليف من: **المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج**

أ.د / محمد جابر قاسم
أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

أ.د / علي عبد المحسن الحديبي
أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية المشارك
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

1438 هـ - 2017 م



الإطار المرجعي الخليجي
لتطوير سياسات التقويم اللغوي
للصفوف (1-6)

دراسة أعدها بتكليف من: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أ.د / محمد جابر قاسم
أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

أ.د / علي عبد المحسن الحديبي
أستاذ المناهج وطرق تعليم اللغة العربية المشارك
الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

اسم الكتاب: الإطار المرجعي الخليجي لتطوير سياسات التقويم اللغوي للصفوف (1 - 6)

دراسة أعدها بتكليف من: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

أ.د/ محمـــد جابـــر قاســم - أ.د/ علي عبد المحسن الحديبي

الرقم الدولي: ISBN 978-9948-23-482-1

الطبعة الأولى: 1438هـ - 2017 م

نشر في دولة الإمارات العربية المتحدة

الناشر

المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج

ص.ب (68855) - الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

تليفون: 5111 545 6 00971 - 5371 505 6 00971

البريد الإليكتروني: gecal@abegs.org


بسم الله الرحمن الرحيم

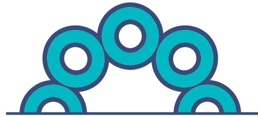

mohamed khatab



(سورة يوسف الآية: ٢)

المحتويات





تقديم:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

في إطار توجيهات القيادات الخليجية الرشيدة؛ وتلبية لطموحات مجتمعاتنا وتطلعاتهم إلى النهوض باللغة العربية في العملية التربوية والتعليمية؛ اعتمد معالي وزراء التربية والتعليم أعضاء المؤتمر العام لمكتب التربية العربي لدول الخليج في المؤتمر الثالث والعشرين بدولة الكويت الشقيقة برنامج (تطوير سياسات تقويم أداء الطلبة في اللغة العربية) للصفوف (1-6) ضمن مبادرة تطوير سياسات تعليم اللغة العربية كأحد برامج المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج - للدورة (2015 - 2016م)؛ وذلك تحقيقًا لهدف المركز في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها على أسسٍ تربويةٍ وعلميةٍ ومهنيةٍ متميزة.

واستمرارًا لجهود المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة في السعي إلى تحقيق أهدافه؛ تم تشكيل فريق عمل متخصص من الخبراء ذوي الاختصاص لتنفيذ البرنامج طبقًا لخطة إنجاز البرنامج، ليكون هذا البرنامج امتدادًا للبرنامج الذي تم إنجازه في الدورة السابقة وهو برنامج (أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول..)، والذي تم فيه حصر أساليب التقويم الحديثة في مقترح عام للدول الأعضاء ثم مقترح خاص لكل دولة على حدة.

ويهدف هذا البرنامج إلى إعداد وصياغة دليل موحد لسياسات تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء لمكتب التربية العربي لدول الخليج؛ حيث تأتي أهمية التقويم في التعرف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى التلاميذ، من خلال ما يحتوي عليه التقويم من دلائل ومؤشرات تؤكد للمعلم مدى نجاحه في تحقيق تلك الأهداف التعليمية المرتبطة بالدرس، كما يقف المعلم من خلال التقويم على المستوى الأوَّلي لتلاميذه، ليحدد بذلك ما يناسبهم من طرق تدريس، ووسائل، وأنشطة، وتخطيط ، وأساليب التقويم. كما يساعده في الحكم على الموضوعات التي يتم تدريسها من حيث صعوبتها أو سهولتها بالنسبة إلى التلاميذ، ومدى ملاءمتها لمستواهم، وأيها يحتاج إلى تعديل أوحذف أوإضافة، وتقديم مقترحات فيه على أسس علمية ومنهجية لتطوير المنهج.



كما أن التقويم يساعد المعلم في التعرف على مستوى التلميذ بالنسبة إلى أقرانه وموقعه في الصف، ونواحي القوة والضعف لديه، ومدى تمكُّنه من في مهارات اللغة العربية وعناصرها، بالإضافة إلى أوجه التميُّز لديه؛ لتعزيزها والاهتمام بها.

لذا فإن اتباع سياسات محددة في تقويم التعليم اللغوي للتلاميذ أمر في غاية الأهمية، ومن ثم جاءت فكرة تطوير سياسات أداء الطلبة في اللغة العربية من خلال تنفيذ هذا البرنامج وإنجاز هذا الإصدار، لتقديمه إلى المستهدفين من ذوي الاختصاص في وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء للاستفادة منه في تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها.

وختامًا.. يتقدم المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بخالص الشكر والتقدير إلى السادة أعضاء مجلس أمناء المركز الموقَّرين؛ وذلك لجهودهم المستمرة في متابعة تنفيذ الدراسة وأدواتها في الدول الأعضاء؛ والشكر موصول إلى فريق العمل من الخبراء المختصين المتميزين القائمين على الدراسة، وإلى كل من شارك في تحكيم أدوات الدراسة من الخبراء من الجامعات المحلية والإقليمية والسادة الموجهين والمعلمين من وزارات التربية والتعليم في الدول الأعضاء، بالإضافة إلى إدارة الضبط والجودة بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالرياض.

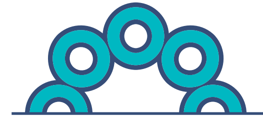
نسأل الله - تعالى- أن ينفع بهذا الإصدار في تطوير سياسات تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، وتطوير سياسات تقويم أداء الطلاب؛ لِيسْهِم الإصدار في تحقيق أهداف التعليم عامةً في الدول الأعضاء، وتحقيق أهداف جودة مخرجات التعليم في اللغة العربية خاصةً.

والله ولي التوفيق،،،

د. عيسى صالح الحمادي

مدير المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج - بالشارقة





مقدمة :

تطالب الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغات باستخدام التقويم للإصلاح اللغوي عامة، وعلاج ضعف مخرجات تعلُّم اللغة العربية خاصة، فمن المعروف أن التقويم عملية منهجية منظمة، يتم فيها جمع البيانات وتفسيرها؛ بهدف إصدار أحكام تتعلق بتطوير عمليات تعليم اللغة العربية، وتحسين أداء الطلاب فيها، وتنمية مهارات المعلمين في تدريسها، وهي عملية مستمرة وشاملة لكل أنشطة تعليم اللغة العربية.

ويرصد الواقع أن هناك اختلافًا في سياسات تقويم تعليم اللغة العربية وتعلُّمها في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالإضافة إلى اختلاف الأساليب والأدوات التي تُستخدم في عملية التقويم، وهذا ما اتضح من خلال الاطلاع على وثائق وأدلة سياسات التقويم في اللغة العربية في الدول الأعضاء، وأن الدول الأعضاء متفاوتة في استخدام أساليب التقويم اللغوي وأدواته عند تقويم طلاب التعليم العام، وهذا ما أثبتته الدراسة الأخيرة التي أجراها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة بعنوان (أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية (الواقع والمأمول)، مما جعل الدراسة توصي بتطوير تقويم تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، وتضع تصوُّرًا لتطويره.

وتأتي هذه الدراسة ترجمة لنتائج وتوصيات ومقترحات وتصورات الدراسة سابقة الذكر؛ فتضع هذا الإطار المرجعي من أجل تطوير سياسات تقويم الطلاب في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، ومساعدة الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج وغيرها من الدول العربية على استخدام أساليب حديثة وصحيحة في تقويم كل نوع من أنواع مخرجات تعلم اللغة العربية بصورة مستمرة وشاملة.

يتضمن هذا الدليل ستة فصول تضع بصورة متكاملة سياسة واضحة لتقويم تعليم اللغة العربية وتعلُّمها لطلاب الصفوف (1 - 6)، وتركز على الإجراءات العملية، ونماذج أدوات التقويم وأمثلته.

يتناول الفصل الأول، من هذا الإطار المرجعي الخليجي، الرؤية العامة للإطار؛ فيعرض لأهداف الإطار، ومنطلقاته، ومبرراته، ومتطلبات نجاحه، ومكوناته، والنتائج المتوقَّعة من تطبيقه.

ويأتي الفصل الثاني مؤسِّسًا للرؤية سابقة الذكر، فيراجع الأدب التربوي، والتجارب السابقة في مجال تقويم الطلاب في اللغة العربية خاصة، وتقويم اللغات عامة، ويركز على

معايير التقويم الجيد، والاتجاهات الحديثة المستخدمة في تقويم اللغات عالميًّا، والتجارب العربية والعالمية في التقويم اللغوي.

ويقدم الفصل الثالث دليلًا واضحًا لإجراءات التقويم في اللغة العربية، فيحِّدد مبادئ التقويم اللغوي، ثم يعرض لإجراءات كل جانب من جوانب التقويم في اللغة العربية.

وفي الفصل الرابع من الدليل، يأتي دليل تقويم مهارات اللغة العربية الرئيسة والفرعية، بوصفها أهم مخرجات تعلم اللغة العربية، وفي الدليل توضيح لإجراءات تقويم الطلاب في الصفوف (1 - 6)، ونماذج وأمثلة للأدوات والأساليب الحديثة والخاصة بتقويم المجال المهاري في اللغة العربية، ويمكن للمعلم استخدامها بصورة إجرائية عند تقويم الطلاب في هذه الصفوف.

ويختص الفصل الخامس بتقديم دليل لتقويم طلاب الصفوف (1 - 6)، في المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية، فيعرض لإجراءات تقويم الطلاب في هذا المجال، ويقدم أمثلة للأسئلة والاختبارات المناسبة له، لكي يكون التقويم صادقًا.

ويأتي الفصل السادس ليضع دليلًا لتقويم المجال الثالث من مجالات تعليم اللغة العربية، وهو الصنف الثالث من مخرجات تعلُّمها، الخاص بوجدانيات تعليم اللغة العربية، وتتمثل هذه الوجدانيَّات في: الاستعدادات لتعلُّم اللغة العربية، والاتجاهات الإيجابية نحوها، ونحو تعلُّمها، ونحو أدوارها، والميول إلى مكونات اللغة العربية ومجالاتها، والاهتمامات اللغوية لدى الطلاب.

ويُختتم الإطار المرجعي بدليل تدريب المعلمين على تقويم طلاب الصفوف (6:1) في الفصل السابع، وفيه تركيز على فكرة التقويم المستمر، والتقويم الشامل، والتقويم الحديث، والتقويم الصادق والصحيح، وكلها متطلبات أساسية، ومهارات رئيسة لا بد من أن يمتلكها معلم اللغة العربية؛ لأنه هو المُنفذ الرئيس لسياسات تقويم الطلاب في اللغة العربية.

والله من وراء القصد، وهو يهدي السبيل

أ.د/ محمد جابر قاسم

أ.د/علي عبد المحسن الحديبي



الفصل الأول

الإطار العام لتطوير سياسات التقويم اللغوي

- مقدمة
- مصطلحات رئيسة في التقويم اللغوي.
- أهداف الإطار المرجعي.
- منطلقات الإطار المرجعي.
- مبررات الإطار المرجعي.
- متطلبات نجاح الإطار المرجعي.
- مكونات الإطار المرجعي.
- النتائج المتوقعة بعد تطبيق الإطار المرجعي.

الفصل الأول

الإطار العام لتطوير سياسات التقويم اللغوي

مقدمة:

لا يقل التقويم اللغوي أهمية عن تعليم اللغة، وأساليب التقويم وجودة أدواته، ولا تقل أهميته - أيضًا - عن أساليب التعليم والتعلم؛ لذا يأتي هذا الإطار المرجعي ليركز على التقويم؛ حيث إن التقويم يحقق غايتين، هما: التقويم والتعليم معًا.

ومن أسس التقويم اللغوي الجيد التي يجب توافرها في سياسة التقويم: الاستمرارية، والشمول، وربط التقويم بمخرجات تعلم اللغة العربية، وتنويع أساليب وأدوات تقويمه، والاهتمام بالتقويم من أجل التعلُّم، وتفعيل أدوار كل المعنيِّين بالتقويم اللغوي، وكل الأطراف المؤثرة في تعليم الأطفال في الصفوف (1 - 6)، ومن أهمها: الأسرة، والمتعلم.

ويساعد هذا الإطار المرجعي بأدلته المختلفة معلمي اللغة العربية للصفوف (1 - 6)، على تقويم تعلم الطلاب في اللغة العربية بكفاءة وإتقان.

وفي ضوء أدبيات الدراسات السابقة، وبعد الإفادة من النماذج التطبيقية والتجارب المحلية والعالمية في مجال تقويم الطلاب في تعليم اللغة العربية، وبناءً على النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الميدانية التي أجراها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج عام 2016م، المعنونة (بأساليب التقويم في اللغة العربية: الواقع والمأمول)، التي مسحت واقع استخدام أساليب التقويم اللغوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، يمكن تقديم الإطار المرجعي الخليجي المقترح لتطوير تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

تجدر الإشارة إلى أن الإطار المرجعي المقترح يأتي لتعزيز نقاط التميز التي كشفت الدراسة عن توافرها في أساليب تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وتحسين جوانب الضعف وعلاجها.

وتمثلت نقاط التميز في وجود كثير من أساليب التقويم الحديثة تستخدم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، سواء بدرجة كبيرة جدًّا، أو بدرجة كبيرة، إضافة إلى توافر معايير ومؤشرات الاختبار الجيد في اختبارات اللغة العربية، وهي المؤشرات التي حصلت على نسبة توافر أكبر من (90%).

أما النقاط التي تحتاج إلى تحسين فهي تلك التي كان متوسطها الموزون يشير إلى أنها



تستخدم بدرجة متوسطة، أو بدرجة ضعيفة أو لا تستخدم.

أما في معايير ومؤشرات الاختبار الجيد فإن ما يحتاج إلى تحسين يتمثل في المؤشرات التي حصلت على نسبة توافر أقل من (90 %).

واستند هذا الإطار المرجعي الخليجي إلى آراء الخبراء التي تم استقصاؤها للتأكد من صلاحية التصوُّر المقترح الذي وُضع في الدراسة السابقة للدراسة سالفة الذِّكر، فلقد تمَّ عرض التصور على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بلغ عددهم تسعة محكمين، فأكَّدوا جميعهم وبنسبة اتفاق 100% صلاحية التصوُّر لتطوير أساليب تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وأنَّه يحقِّق أهدافه، ويتَّفق مع الأسس العلمية المتعارف عليها، وبناء على هذه النتيجة، وفي ضوء أدبيات سياسات تقويم اللغات عامة، وتقويم الطلاب في اللغة العربية خاصة، وفي ضوء خبرة الباحثين، تضع الدراسة الحالية هذا الإطار المرجعي لتطوير سياسات تقويم اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

مصطلحات رئيسة في التقويم اللغوي:

عندما يراد معرفة مدى تمكُّن المتعلم أو المتعلمين من المهارات، والمعارف، والمفاهيم، ووجدانيات اللغة المُضمَّنة فيما يتم تعليمه، فإن هناك مصطلحات عدَّة قد تُستخدم على أنها مترادفة، و الحق أنّ هناك فروقاً جوهرية بينها، ويحدد الإطار – باختصار - المقصود بكل مصطلح فيما يأتي:

الإطار المرجعي:

هيكل عام يُحدِّد سياسات تقويم الطلاب في اللغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مبنيٌّ على رؤية وخلفية فلسفية، يتبنَّى من خلالها الأساليب الحديثة والمتنوعة لتقويم الطلاب بصورة مستمرة، والإجراءات العملية التي يتبعها المعلمون في ذلك، على أنْ تحقِّق كل دولة هذه السياسات وفقاً للإجراءات التي تناسبها.

التقيِيم أو التقدير:

يعرف في اللغة بأنه تقدير قيمة الشيء؛ حيث ورد في المعجم الوجيز: قيَّم الشيء تقييمًا: قَدَّر قيمته (المعجم الوجيز، 2003، ص 523).

وفي الاصطلاح يعرف التقييم بأنه مجموعة من العمليات التي تُستخدم بواسطة مختصَّين متمرِّسين؛ للتوصل إلى تصورات وانطباعات واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته (علام، 2000، ص 32).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك خلطًا بين كلمتي: تقييم وتقويم، والأصح لغويًّا كلمة (تقويم)؛ فهي من الأصل الثلاثي (قَوَمَ)، والتقويم هنا يعني أمرين: بيان قيمة الشيء وتعديله أو تصحيح الخطإ فيه، بينما تقتصر عملية التقييم على بيان قيمة الشيء (طعيمة، ومناع، 2000، ص).

ومن ثم فإن كلمة (تقييم) على الرغم من انتشارها في الكتابات والدراسات التي تناولت الاختبارات والتقويم؛ فإنها غير صحيحة لغويًّا، ويمكن استخدام كلمات مرادفة لها تؤدي معناها نفسه مثل: التقدير أو التثمين.

وإن رأى بعضنا استخدام كلمة (التقييم)، فعليه مراعاة الدقة اللغوية لهذا المصطلح والفرق بين مصطلحي: التقييم، والتقويم.

ويقصد بالتقييم في هذا الدليل: إصدار الحكم على مستوى تعلُّم الطلاب في اللغة العربية، استنادًا إلى معايير محددة، وباستخدام أدوات متنوعة ودقيقة.

التقويم:

إصدار الحكم على مستوى تعلُّم الطلاب اللغة العربية، استنادًا إلى معايير محددة، وباستخدام أدوات متنوعة ودقيقة (تشخيص)، وتقديم التغذية الراجعة على مستواهم اللغوي؛ بتحديد جوانب الضعف والقوة، ومساعدة الطلاب على علاج جوانب الضعف، وتطوير جوانب القوة (علاج).

الفرق بين التقييم والتقويم:

التقييم:

هو إصدار حكم على قيمة الشيء، فهو عملية تشخيصة لمستوى الأداء اللغوي للطلاب، ومدى تحقيقهم لنواتج تعلُّم اللغة العربية.

التقويم:

هو تحديد مستوى الطلاب في الأداء اللغوي، واستخدام نتائج التقويم في علاج جوانب الضعف وتطويرها، فهو عملية تشخيصية علاجية.

ويستخدم الإطار مصطلح التقويم؛ لأنه أعَمُّ وأشمل من التقييم.

القياس:

القياس عبارة عن عملية وصف المعلومات وصفًا كميًّا؛ بمعنى استخدام الأرقام في وصف المعلومات أو البيانات وتبويبها وتنظيمها في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها؛ ومن ثم



تفسيرها في غير صعوبة (عبد الرحمن، ب_ت، ص 18).

ويذكر علام (2000، ص 13) أن القياس يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة معينة.

الاختبار:

الاختبار عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يمكن من خلالها قياس سمة أو متغير لدى شخص ما (الدوسري، 2000، ص 44).

كما يعرف بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقًا، وذلك من خلال إجاباتهم عن مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية (الرواشدة، 2000، ص2).

وتعرفه نوال الراجح بأنه مجموعة من الأسئلة المقننة المراد الإجابة عنها مما يؤدي إلى عملية قياس تكون في صورة رقمية، والدرجة التي يتم التوصُّل إليها من القياس تسند إلى معيار لاتخاذ قرار تفسر من خلاله هذه الدرجة فيما يعرف بالتقييم (الراجح، والثنيان، 2007، ص 178، 186).

السؤال: يعرف السؤال بأنه عبارة عن مثير يأخذ صورة جملة معينة، تبدأ في الغالب بمطلوب معيَّن تتصدره أداة استفهام حقيقية، أو فعل أمر مناسب، تتطلب إجابة معينة تكون في صورة رد فعل.

التقويم المستمر:

نوع من التقويم ينفذه المعلم بصورة مستمرة على مدار العام الدراسي، ويعتمد على تقدير جهد المتعلم في قاعة الصف، وفي التكليفات والمهام اللغوية التي يعدها خارج الصف، بهدف تعلم اللغة العربية، والحكم على مستوى تعلُّم الطلاب وجودته، ويسمى التقويم التكويني أو البنائي.

تقويم الأداء:

العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل: الملاحظة، والاختبارات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والحقائب التعليمية، وملفات الأعمال، وغيرها. لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلُّم الطالب من معارف، ومهارات، واتجاهات، وعلى مدى فاعلية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفاعلية سياسة التعليم. (المقدم، 2008).

ويستخدم تقويم الأداء إستراتيجيات تركِّز على تطبيق المعرفة والمهارات والوجدانيات، من خلال أداء المتعلم لمهام وتكليفات لغوية محددة تنفذ بطريقة عملية وواقعية ووظيفية.

وفيها يتم التقويم من خلال مهمة تجعل الطلاب يبذلون جهدًا مناسبًا في التعلُّم، وتمكنهم من استخدام الأداء اللغوي باستخدام أساليب تقويم تحث على المشاركة والفاعلية.

المعيار:

ما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرا على أدائه بعد الانتهاء من مراحل متنوعة من دراسة اللغة(Massachusetts Department of Education, 1999, 5).

كما يعرف بأنه: جملة خبرية تصف ما ينبغي أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم؛ نتيجة دراسته لجزء أو أكثر من منهج معين؛ ويتكون من عدد من مؤشرات الأداء التي يتوقع من المتعلمين أداؤها، ويقاس تحققه من خلال قواعد تقدير متدرجة لأداءات المتعلمين في كل مؤشر من مؤشرات الأداء الدالة عليه (الحديبي، 2017، 13).

مخرجات التعلم:

عبارات تصف المتوقع اكتسابه من المحتويات اللغوية في مجالات التعلم المختلفة، وينبغي أن تكون قابلة للقياس، ويستخدمها البعض بمعنى المعايير.

نواتج التعلم:

عبارات تصف بوضوح ما ينبغي أن يتعلمه الطالب من محتوى منهج اللغة العربية في صف محدد، وتصاغ بحيث تكون قابلة للقياس.

ملحوظة:

تستخدم أدلة السياسات ووثائق المنهج مصطلحي المخرجات والنواتج بنفس الدلالة، ويستخدم الإطار المصطلحين بنفس الدلالة أيضًا، ويورد المصطلح حسب استخدامه في دليل سياسات التقويم أو وثيقة المنهج الخاصة بالدولة.

الأوزان:

تستخدم عندما يكون التقويم مكونًا من عدة جوانب، ويعبر عنها بالنسبة المئوية – أو ما يحل محلها - لكل جانب من جوانب التقويم اللغوي.



المهارة:

أداء لغوي يتضمن واحدة أو أكثر من الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة، ينمو بالتعلُّم والممارسة والتطبيق، بحيث يُؤدَّى بسرعة ودقة وجهد قليل.

المهارات اللغوية:

هي المهارات الأربع الرئيسة: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وما تتكون منه كل مهارة لغوية تسمى المهارة الفرعية.

الاستماع:

هو الانتباه إلى كلام أو نص مقروء، مع التركيز وإعمال العقل لفهم ما تَضَمَّنه من المعاني والأفكار والخبرات وغيرها.

التحدث:

استخدام النطق للتعبير عن الأفكار والخبرات ونقلها للآخرين، بطريقة منظمة ومرتبة، مع مراعاة الصحة اللغوية، وإمكانية استخدام التعبيرات غير اللفظية.

القراءة:

فك الرموز المكتوبة أو المرسومة وترجمتها إلى أصوات منطوقة في حالة القراءة الجهرية، والتفاعل معها لمعرفة معناها، وما تحمله من أفكار وخبرات ومعلومات، وتوظيفها في الحياة.

الكتابة:

استخدام الرموز المخطوطة للتعبير عن الأفكار والخبرات ونقلها للآخرين، بطريقة منظمة ومرتبة، مع مراعاة الصحة اللغوية.

المفاهيم اللغوية:

عبارة أو كلمة أو رمز يشير إلى معنى لغوي، يساعد المتعلم على فهم الظواهر أو المواقف أو الأشياء اللغوية، وبخاصة تلك التي يوجد بين عناصرها خصائص أو صفات مشتركة. (إبراهيم وآخرون، 1998، ص 79)

المعارف اللغوية:

يقصد بها المعلومات والحقائق الخاصة بالأدب وأجناسه من القصص، والأناشيد،

والمسرحيات والأمثال، وما تتضمنه من تعبيرات بلاغية.

القواعد اللغوية:

الأصول التي تحكم كيفية نطق الكلمات والجمل العربية وكتابتها، وتنقسم إلَى ثلاثة أقسام: نحوية، وصرفية، وإملائية.

وجدانيات اللغة العربية:

الجوانب المعنوية التي تؤثر في تعلم الطلاب للغة العربية، وتسهم في الاعتزاز بها، والرغبة في تعلُّمها، والمحافظة عليها، وتقدير قيمتها.

الاستعداد اللغوي:

الاستعداد هو حالة من التهيؤ لعمل ما، وهذه الحالة تتضمن الفرد كله من حيث نضجه الجسمي، والعصبي، والعقلي، والانفعالي، وأي نقص في واحد من هذه المجالات قد يعوق النجاح في العمل الجديد (مجاور، 359)

والاستعداد اللغوي هو وصول الطفل إلى مرحلة يمكن فيها أن يُعَبِّر عما في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو رؤيته أي شيء. (أبو معال، ص 13) والاستعداد القرائي والكتابي لدى الأطفال هما أهم مؤشرات الاستعداد اللغوي، ويقصد بالاستعداد اللغوي في هذا الإطار:

مدى قابلية المتعلمين في الصفوف من (1 - 6) لتعلُّم اللغة العربية واكتساب مهاراتها، خاصة القراءة والكتابة في الصفوف الأولى.

الميول اللغوية:

يعرف الميل: بأنه نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للاجتذاب نحو نوع من الأشخاص أوالأشياء أوالسلوك أوالنشاط، يعبر عنها بالحب والكره.(الخوالدة، وعيد، 2006، ص 124)

ويقصد بها في هذا الإطار: شعور المتعلم بحب اللغة العربية أو مجال لغوي محدد مما يجعله ينتبه ويبذل الجهد في تعلمها أو تعلم أحد مجالاتها ومن أمثلتها، الميل إلى القراءة.

الاتجاهات نحو اللغة العربية:

مفهوم يعبر عن مُحَصِّلة استجابات الشخص نحو ظاهرة اجتماعية معينة، وذلك من حيث تأييد الشخص لهذا الموضوع أو معارضته (جابر، جودت وآخرون، 2002)



ويعرف الاتجاه: بأنه حالة من الاستعداد العقلاني والانفعالي للسلوك، نحو موقف أو شخص أو شيء بطريقة مطابقة لنموذج معين من الاستجابة، سبق أن نظمت بهذا المثير. كما يعرف - أيضًا - بأنه نزوع ثابت نسبيًّا للاستجابة نحو صنف معين من المثيرات بشكل ينطوي على القبول أو الرفض أو الإعراض. (الخوالدة، وعيد، 2006، ص 124)

ويقصد بها في هذا الإطار: الاستجابات الإيجابية التي يقدمها المتعلمون عند تعلُّم اللغة العربية، التي تشير إلى قبول التعلُّم والرغبة فيه.

الاهتمامات اللغوية:

هو تركيز الانتباه والوقت والجهد في موضوع أو مجال لغوي محدد حبًّا فيه، مثل: الاهتمامات شِعرًا، و قصةً، وغيرها.

أهداف الإطار المرجعي:

يهدف هذا التصور إلى ما يأتي:

- تطوير سياسات تقويم تعلُّم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، بصورة شاملة ومستمرة لجوانبها الثلاثة، وهي:
  1. تقويم المهارات اللغوية: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة).
  2. تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.
  3. تقويم الاستعدادات والميول والاتجاهات والاهتمامات اللغوية.
- استخدام أساليب التقويم اللغوي الحديثة والمتنوعة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، مثل: الاختبارات والأسئلة الموضوعية، والأسئلة المقالية، والمهمات اللغوية، وملفات الإنجاز، ومقياس تقدير الأداء، والملاحظة، والتقويم الذاتي، وخرائط المفاهيم، وتمثيل الأدوار، ودراسة الحالة، والاستبانات والمقاييس.
- تطوير تصميم أوراق اختبارات اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، في ضوء معايير الاختبار الجيد.
- جعل عملية تقويم الطلاب في اللغة العربية تقيس جوانب التعلم المختلفة التي تتمثل في:
  - تقويم المفاهيم اللغوية:(نحو، صرف ، بلاغة ،... إلخ).
  - تقويم المهارات اللغوية (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة).

- تقويم مهارات التواصل اللغوي (الاستقبال اللغوي ، الإنتاج أو الإرسال اللغوي).
- تقويم مهارات التفكير اللغوي.
- تقويم الاستعداد لتعلُّم اللغة العربية، خاصة القراءة والكتابة.
- تقويم الاتجاه نحو اللغة العربية: (طبيعتها ، أهميتها ، تعلُّمها ، معلمها ، ناطقيها)، ويقاس بمؤشرات استجابات المتعلمين وإيجابيتهم في تعلم اللغة العربية.
- تقويم الميول اللغوية خاصة القرائية، ويقاس بمقاييس الميول التي تكشف عن مدى تقبُّل أو حب مجال لغوي محدد، خاصة القراءة بمجالاتها المختلفة.
- تقويم الاهتمامات اللغوية، خاصةً: الأدبية والكتابية.

– جعل عملية تقويم الطلاب في اللغة العربية عملية مستمرة.

– جعل عملية تقويم الطلاب في اللغة العربية عملية شاملة.

– علاج المشكلات التي تواجه المعلمين في تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

– مواكبة أساليب التقويم الحديثة، والتحسين المستمر لتعليم اللغة العربية.

– رفع كفاءة معلمي اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج في جانب مهم من جوانب مهنة التدريس، وهو تقويم تعلُّم الطلاب تقويمًا صحيحًا حقيقيًّا.

منطلقات الإطار المرجعي:

تتحدد أهم المنطلقات التي تحكم بناء الإطار المرجعي فيما يأتي:

– إنَّ نجاح عملية التقويم اللغوي يرتبط بدرجة كبيرة بوجود معلم فاعل قادر على استخدام أساليب التقويم الحديثة، وتطوير أساليب التقويم المعتادة.

– إن اتِّباع أساليب التقويم الحديثة يسهم في قياس جوانب التعلُّم اللغوي المختلفة.

– يسهم التقويم اللغوي الصحيح في تطوير عملية التعلم إجمالًا، من منطلق أن التقويم مدخل لتطوير العملية التعليمية.



- يترتب على التقويم اللغوي الصحيح قرارات صحيحة بشأن بقية مكونات منظومة تعليم اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- إن لم يتم استخدام أساليب تقويم صحيحة ومناسبة، فإن هذا سيترتب عليه قرارات غير صحيحية.
- يقع عبء تطبيق أساليب التقويم الحديثة على المعلم ومن يشترك معه في منظومة التعليم اللغوي من إدارة مدرسية، ومشرفين، وموجهين، وأولياء أمور،... إلخ.
- يسهم التقويم اللغوي بطريقة علمية صحيحة في التحوُّل من التعليم المبنيّ على المدخلات إلى التعليم المبني على المخرجات والمتمركز على الطالب.

مبررات الإطار المرجعي:

هناك مبرِّرات عِدَّة لتطوير أساليب تقويم تعلُّم الطلبة في اللغة العربية للدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، من أهمها:

- التركيز على تقويم جوانب التعلم اللغوي:(المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية ، المهارات اللغوية ، وجدانيات اللغة العربية)، بصورة متوافقة ومتكاملة.
- التركيز على تقويم مهارات اللغة (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة)، وما يرتبط بها من عناصر اللغة:(الأصوات ، المفردات ، التراكيب)، بصورة متوازنة متكاملة.
- اتباع الخطوات والإجراءات الصحيحة في بناء أدوات تقويم التعلُّم اللغوي، خاصةً: الاختبارات اللغوية.
- مواكبة التطور الحادث في أدوات التقويم بصورة عامة، وتقويم التعلم اللغوي بصورة خاصة، خاصةً مع ظهور أدوات تقويم الأداء اللغوي، والتقويم الواقعي.
- تسهيل قياس نواتج التعلُّم اللغوي لدى المتعلمين.
- تطوير سياسات تقويم التعلُّم اللغوي وفقًا لطبيعة كل مرحلة تعليمية.
- الشكوى من ضعف نواتج تعلم اللغة العربية، ما يتطَّب تحديد المستوى اللغوي للمتعلمين بشكل دقيق.
- مراعاة معايير الجودة في تقويم تعلُّم اللغة العربية.
- التوافق مع طبيعة الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج،

وخصوصياتها الثقافية، والتحديات التي تواجهها.

متطلبات نجاح الإطار المرجعي:

يتطلب نجاح تطبيق هذا التصور ما يأتي:

1. متطلبات بشرية:

تتمثل في ثلاثة أنواع، هي:

- مدربون مميزون.
- معلمون لديهم الرغبة في تطوير قدراتهم وكفاءاتهم.
- متخذو قرار لديهم رغبة في تطوير أساليب تقويم الطلاب في اللغة العربية.

2. متطلبات مادية وتقنية:

وتشمل تزويد المدارس بالإمكانات المادية والتقنية الحديثة اللازمة لتطبيق مختلف أساليب تقويم الطلاب في اللغة العربية، خاصةً: ما يتعلق بتقويم مهارات التحدث والاستماع، وتوفير قاعدة معلومات وبيانات إحصائية داخل المدارس؛ حيث يحتاج التصوُّر المقترح إلى أساس تقني لمعرفة مدى فاعلية أساليب تقويم الطلاب في قياس مستواهم اللغوي الحقيقي، كما يحتاج إلى أجهزة لتصوير منتوجات الطلاب اللغوية، والاحتفاظ بسجلات تقدُّم الطلاب، واستخراج تقارير دورية عن مستواهم اللغوي.

3. متطلبات ثقافية:

حيث يحتاج تطبيق التصوُّر المقترح إلى تغيير ثقافي يتطلب الكشف عن الأخطاء وإعلانها، وإبلاغ ذوي العلاقة بجوانب القوة لدعمها وتعزيزها، وجوانب الضعف لعلاجها، وعرض نتائج تقويم الطلاب كما هي من دون مجاملات أو محسوبيَّة.



مكونات الإطار المرجعي:

يتضمن هذا الإطار المرجعي عرضًا لما يأتي:

1. الإطار النظري الفلسفي، والتجارب العالمية والعربية السابقة في سياسات التقويم اللغوي، الذي بنيت عليه فلسفة وإجراءات وتعليمات هذا الإطار المرجعي الخليجي الحالي لتطوير سياسات التقويم اللغوي.
2. دليل إجراءات تقويم الطلاب في اللغة العربية للصفوف (1 - 6).
3. دليل تقويم المهارات اللغوية الرئيسة: (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وما يرتبط بها من مهارات فرعية تخص كل صف من الصفوف (1 - 6).
4. دليل تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.
5. دليل تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية، وهي وجدانيات تعلم اللغة العربية.
6. دليل تدريب معلمي اللغة العربية على التقويم اللغوي الجيد، بتصميم برنامج تدريبي يتضمن أربع حقائب تدريبية؛ لتطوير تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ومن ثم يتناول ثلاثة محاور رئيسة، هي:

المحور الأول: مقترح إعداد الحقيبة التدريبية:

وقد روعي عند إعداد الحقيبة التدريبية أن تتضمن خمسة أقسام رئيسة على النحو الآتي:

القسم الأول: مفتاح الحقيبة:

يحتوي هذا القسم على العناصر المتعلقة بالتعريف بالحقيبة، وأهدافها، وأهميتها، وبالتوثيق، والمحتويات. كما يعطي صورة عامة وشاملة عن البرنامج التدريبي بجميع عناصره، ويتكون هذا الجزء من عناصر عدة، أهمها:

- غلاف الحقيبة: ويشتمل على اسم المادة التدريبية، والبرنامج، والقطاع، واسم مُعِدّ الحقيبة، وجهة التمويل - إن وجدت -، وجهة التقديم والمراجع والتاريخ التوثيقي.
- مقدمة: تتضمن تعريفًا بالحقيبة وأهدافها وأهميتها.
- فهرس المحتويات الرئيسة.

- دليل الحقيبة، ويتضمن: الإرشادات، وأهم مصادر التعلُّم المساعدة.
- المستهدفون بالحقيبة.
- الخبرات السابقة المطلوب توافرها كمتطلبات سابقة للتدريب.
- توزيع الزمن المخصص لاستخدام الحقيبة.

القسم الثاني: المحتوى التدريبي النظري، أو المادة العلمية:

يحتوي هذا القسم على المعلومات والخبرات التي تساعد المتدرب على فهم موضوع الحقيبة والقدرة على القيام بتطبيقاته الأساسية، ويقسم هذا القسم إلى وحدات تدريبية تتضمن كل وحدة منها العناصر الآتية:

- أهداف الوحدة.
- الموضوعات الرئيسة التي تتناولها الوحدة.
- التعريفات والمفاهيم الأساسية لموضوع الوحدة.
- الخبرات التعليمية والتدريبية المستهدفة.
- الخرائط المفاهيمية لتوضيح عناصر المحتوى المعرفي.
- الوسائل التعليمية والمواد التعليمية المساعدة.

القسم الثالث: المحتوَى التدريبي العملي علي «التطبيقات العملية للحقيبة التدريبية»:

يتمثل هذا القسم في المحتوى التدريبي، ويتبع تقسيمات الوحدات التدريبية، ويتضمن في كل وحدة تدريبية عناصر، هي:

رقم الجلسة ونوع نشاطها المستهدف: حلقة نقاش، عصف ذهني، تدريب، تقويم، تطبيق مقاييس، تمارين،... ونحوه.

أ. موضوعات الجلسة التدريبية.

ب. الوقت الذي تستغرقه الجلسة التدريبية.

ج. أهداف الجلسة التدريبية.

د. النشاطات التدريبية الأساسية للجلسة.



هـ. أدوات التدريب اللازمة لتطبيق الجلسة.

و. إجراءات تنفيذ الجلسة التدريبية.

القسم الرابع: تقويم للحقيبة التدريبية:

يشتمل هذا الجزء على أدوات تقويم المحتوى التدريبي، وقياس مؤشرات تحقيق أهداف الحقيبة التدريبية. ويتضمن الاختبارات القبلية والبعدية، وأدوات قياس تحصيل المتدربين للمعارف والمهارات والاتجاهات المستهدفة في الحقيبة التدريبية، وقياس مدى ملاءمة مكونات الحقيبة وإستراتيجيات التدريب وأدوات التدريب والمواد التعليمية المساعدة لأهداف الحقيبة التدريبية.

كما يراعَى توزيع درجات التقييم حسب وزن الوحدة التدريبية، بحيث يكون مجموع التقييمات لجميع الوحدات معادلًا للدرجة الكلية للمادة التدريبية، ويشتمل هذا القسم في الحقائب التدريبية الفاعلة على الآتي:

أ. الاختبار القبلي للحقيبة التدريبية لقياس استعداد المتدربين.

ب. الاختبار البَعدي للحقيبة التدريبية لقياس تحصيل المتدربين ومدى تحقيق أهداف الحقيبة.

ج. مقياس اتجاهات المتدربين تجاه مكونات الحقيبة التدريبية.

د. استمارة تقويم المدربين للحقيبة التدريبية.

هـ. استمارة تقويم المتدربين للمدرب وإستراتيجيات التدريب.

القسم الخامس: مصادر التعلُّم والمواد التعليمية المصاحبة:

ويشتمل هذا القسم على الوسائل التعليمية، والمواد التعليمية المصاحبة للحقيبة التي تضمن تعزيز المادة العلمية والمحتوى التدريبي، وتساعد المدرب والمتدرب على تحقيق أهداف الحقيبة التدريبية، وتشتمل الحقائب التدريبية الفاعلة على الآتي:

أ. الصور والأشكال والنماذج اللازمة للتوضيح والتطبيق.

ب. شرائح عرض إلكترونية.

ج. أجهزة عرض إلكترونية.

د. المواد التعليمية التفاعلية.

هـ. المراجع العلمية للحقيبة التدريبية.

وفي ضوء ما سبق، يمكن صياغة الحقيبة التدريبية بحيث تتضمن في صورتها النهائية عناصر، هي:

1. غلاف.
2. مقدمة للمتدرب.
3. أهمية الحقيبة التدريبية.
4. الأسس العلمية التي تستند إليها الحقيبة التدريبية.
5. مقترحات للإفادة من الحقيبة التدريبية.
6. مداخل التدريب وإستراتيجياته وطرائقه.
7. الأهداف العامة للحقيبة التدريبية.
8. الخطة الزمنية للحقيبة التدريبية.
9. موضوعات الحقيبة التدريبية.

وتسير خطوات التدريب على محتوى الحقيبة التدريبية (الموضوعات التي تتضمنها الحقيبة)، على العناصر الآتية:

- عنوان الموضوع.
- خلفية عن الموضوع، وتشتمل على: ترتيبه بين الموضوعات، أهم النقاط التي يتناولها.
- مربع حوار يتضمن:
  - زمن تنفيذ الموضوع.
  - المكان.
  - المواد التعليمية المطلوبة.
  - الأنشطة والتدريبات.
- الأهداف الإجرائية للموضوع.



- خطوات السير في الموضوع.
- التقويم.

النتائج المتوقَّعة بعد تطبيق الإطار المرجعي:

من المتوقع بعد تطبيق الإطار المرجعي المقترح الخروج بنتائج تعود بالفائدة على أساليب تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، منها:

- استخدام أساليب حديثة في تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تصميم الاختبارات في ضوء معايير الاختبار اللغوي الجيد.
- استخدام أساليب تقويم حقيقية تعكس المستوى الحقيقي لتعلُّم الطلاب.
- استخدام أساليب متنوعة تسهم في تقويم جوانب تعلُّم اللغة العربية المختلفة.
- وجود معلمين أكفاء لديهم القدرة على استخدام أساليب متنوعة في تقويم الطلاب في اللغة العربية.
- وجود برامج تدريبية متنوعة على أساليب تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.



الفصل الثاني
الإطار النظري والتجارب السابقة لسياسات التقويم اللغوي

- مفهوم التقويم.
- مفهوم التقويم اللغوي.
- أهمية التقويم اللغوي.
- أسس بناء سياسة التقويم اللغوي.
- معايير التقويم اللغوي الجيد.
- خصائص التقويم اللغوي الجيد.
- أنواع التقويم اللغوي الجيد.
- تصنيف مجالات التعلُّم وعلاقتها بالتقويم اللغوي.
- الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي.
- تقويم الأداء.
- الاختبارات اللغوية الإلكترونية.
- دراسات سابقة في التقويم اللغوي الجيد.
- تجارب سياسات التقويم اللغوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تجارب أجنبية في سياسات التقويم اللغوي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والتجارب السابقة لسياسات التقويم اللغوي

مفهوم التقويم (Evaluation):

يعد التقويم ركنًا من أركان العملية التعليمية، وهو أساس للتطوير المستمر لعناصر النظام التعليمي كافة؛ حيث يستهدف أجزاءها كافة؛ فالتقويم لا ينحصر في تقويم أداء المتعلم ومدى تحقيقه للتعلُّم، بل يمتد إلى تقويم المعلم، وتقويم المنهاج بأجزائه كافة، وتقويم مخرجات التعليم.

ويعرف التقويم بشكل عام بالعملية التي تستهدف تعرّف درجة تحقُّق النواتج المطلوبة، عبر جمع البيانات المرتبطة بالموضوع، وتحليلها، وتفسير دلالتها، ثم إصدار الحكم لبناء القرارات الكفيلة بالتطوير (دعمس، 2007)

ويشتمل التقويم على مجالات عدة، هي: تقويم الطالب؛ لتحديد مدى تحقيقه لأهداف التعلم، وتقويم المعلم؛ لتعرف مستوى أدائه في التدريس عبر تقويمه لذاته، أو تقويم أقرانه أو الإدارة المدرسية له، وتقويم المنهاج لتحديد قابليته لتحقيق الأهداف التي وُضع لتحقيقها، ويقاس بدراسة الروابط بين عناصر المنهاج من محتوى وطرائق تدريس وأساليب تقويم، إضافة إلى تحليل الكتاب الدراسي والوسائل التعليمية (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2011)

وللتقويم خطوات تبدأ بتحديد الهدف منه، وسبل جمع المعلومات خلال المواقف التعليمية المختلفة لتحقيق هذه الأهداف، ونوع البيانات وكميتها اللازمة للوصول إليها، ثم بناء أدوات التقويم الملائمة للأهداف، واستخدامها لجمع البيانات، ثم تحليل البيانات وتفسيرها، قبل الختام بإطلاق الحكم على مدى تحقُّق الأهداف ومتابعتها. (ربابعة، 2015)

وهناك تعريفات عدة للتقويم؛ نظرًا لإنتشار هذا المفهوم في الوسط التربوي، وفي هذا الصدد يتم الاقتصار على التعريف اللغوي، والتعريف الاصطلاحي للتقويم.

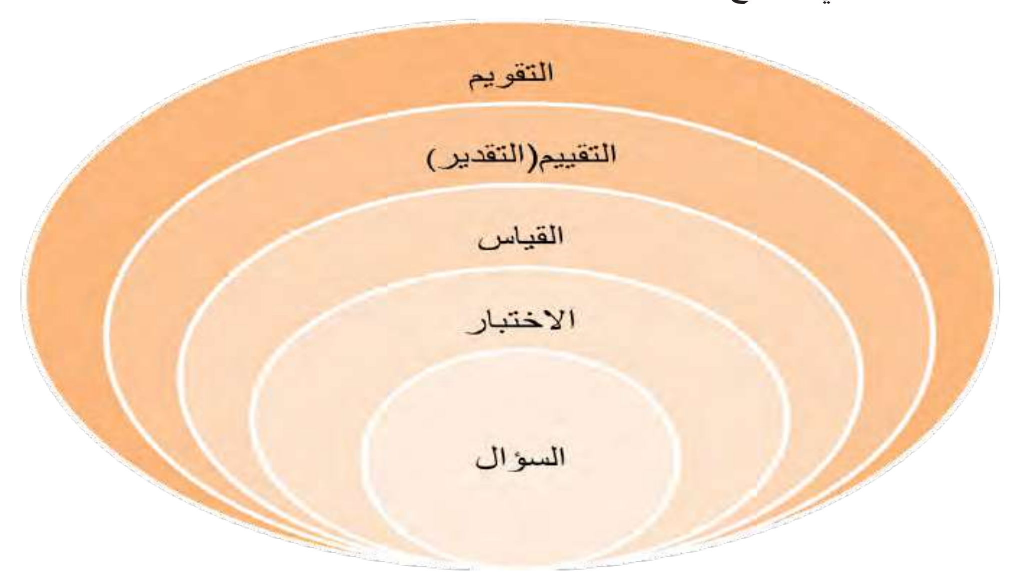
ففي اللغة العربية تدور مادة (ق و م) حول تعديل المعوج، وإصلاح الخلل؛ حيث ورد في المعجم الوجيز (الوجيز، 2003، ص 521) قوَّم المعوج: عَّدله وأزال عوجه، وقوَّم الشيء قدر قيمته.

أما في الاصطلاح فيعرف التقويم بأنه: عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة



ما، وتصنيفها، وتحليلها، وتفسيرها، وتوضيحها على أساس معايير محددة، وهو عملية تهدف إلى معرفة مدى بلوغ التعلُّم بالنسبة إلى المتعلم، والتعليم بالنسبة إلى المعلم، وذلك للوصول إلى أحكام مهمة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة مستقبلًا في سبيل تطوير العملية التربوية. (الراجح، والثنيان،2007، ص 169) كما يعرف التقويم بأنه جمع بيانات كَمية أو كيفية عن أحد جوانب العملية التعليمية أو ظاهرة ما، أو عن سلوك معين، ثم تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها، بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار يؤدي إلى تعديل هذه الجوانب أو هذه الظاهرة أو السلوك بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوَّة بصورة أفضل (الشهراني، والسعيد، 1997، ص 296)

والشكل الآتي يوضح العلاقة بين هذه المصطلحات:



شكل(1) العلاقة بين السؤال والاختبار والقياس والتقييم والتقويم

ويمكن تلخيص العلاقة بين مصطلحات: التقويم، والتقييم، والقياس، والاختبار من خلال ذكر ما يأتي:

القياس عبارة عن تقدير قيمة الأشياء باستخدام وحدات رقمية متفق عليها، مثال ذلك: إذا حصل المتعلم على 45 درجة من 50 درجة، وهو مجموع امتحان مادة اللغة العربية، هذا (قياس)؛ لأنه وصف رقمي أو كَمي لأداء المتعلم في المادة، ولكن إذا قورن بين الدرجة التي حصل عليها هذا المتعلم، وبين درجات زملائه في الفصل في المادة نفسها لتحديد موقعه بينهم؛ حتى نستطيع أن نقول إن هذا المتعلم فائق أو متوسط أو ضعيف في المادة،

أي إننا أصدرنا حكمًا أو أحكامًا على مستوى المتعلم، فهذا هو التقييم، لكن إذا قارنّا بين مستوى المتعلم وزملائه، وبحثنا في الأسباب التي أدت إلى حصول هذا المتعلم على هذه الدرجة، وندعمها إذا كانت مرتفعة (فقد يكون هذا المتعلم حصل على أعلى درجة في الفصل)، ونعالجها إذا كانت منخفضة (قد يكون المتعلم حصل على أقل درجة في الفصل)، فإن هذا هو التقويم.

أما الاختبار فهو إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها الحصول على البيانات التي تستخدم في القياس أو التقييم أو التقويم.

بناء على التفريق السابق بين (التقويم ، التقييم ، القياس ، الاختبار ، السؤال)؛ فإنه يمكننا القول إن مفهوم التقويم أشمل وأعم من بقية المصطلحات؛ لذلك تجب مراعاة هذه الفروق عند استخدام تلك المصطلحات.

مفهوم التقويم اللغوي:

يمكن للتقويم اللغوي أن يتضمن تقويم المنهاج اللغوي، أو تقويم معلم اللغة، أو تقويم الأداء اللغوي للطالب، وبرغم أنها جميعًا تترابط كونها عناصر ضمن منهاج تعليم اللغة، فإن كلًّا منها عملية لها أهدافها وخطواتها ونتائجها المختلفة.

وللتقويم معانٍ متعددة في برامج اللغة، فهو جزء من أدوات المعلم الجديد لتوجيه بِنَاء الخطط الدراسية وممارسات التدريس، أو عملية تحديد إنجازات التعلم، أو رضا الطلَبة، أو بُعد من أبعاد تحليل البيانات في تقويم رسمي أو دراسة بحثية، كما أن التقويم يسهم في تعرّف الروابط بين المكونات المختلفة للبرنامج، والعمليات والإجراءات التي طوّرها أعضاء البرنامج. (Kiely & Rea-Dickins, 2005)

وفي مجال التعلُّم وأداء للطالب، يُعِّرف (ربابعة، 2015) التقويم اللغوي بعملية جمع المعلومات الخاصة بالمهارات اللغوية لتعرف درجة اكتساب معرفة أو مهارة أو اتجاه يتضمنه منهاج اللغة العربية.

وللتقويم اللغوي أنواع؛ فمن حيث وقت التطبيق؛ يمكن أن يكون التقويم تمهيديًّا، أو تشخيصيًّا، أو بنائيًّا، أو نهائيًّا. ومن حيث الرسمية هناك التقويم الرسمي أو غير الرسمي. ومن حيث نوع البيانات التي يجمعها، هناك التقويم الكيفي أو الكمي. ومن حيث صفة المنفذين، يمكن أن يكون التقويم داخليًّا، أو خارجيًّا، أو داخليًّا / خارجيًّا. ومن حيث نوع الأسئلة، هناك التقويم الشفوي، أو الكتابي، أو العملي. ومن حيث الطريقة المطلوبة في التصحيح، هناك التقويم المقالي أو الموضوعي. (ملكاوي، 2010) (الحديبي، 2015).



كما يشير (مقدم، 2008) إلى بعض الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي، ومنها التقويم الحقيقي أو الأصيل (Authentic Evaluation) الذي يجريه المعلم بمفرده، أو يشرك به الطلبة، بصفة مستمرة في أثناء عملية التعلم، لقياس المجالات المختلفة المرتبطة بالتعلُّم؛ من معارف ومهارات واتجاهات، لتنمية نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، ويعمد هذا التقويم إلى حث الطلبة على الوصول إلى المهارات العليا للتفكير، لدمج المعارف والمهارات المكتسبة، وتطبيقها في مهام حقيقية تشابه الواقع؛ ما يؤدي إلى تنمية قدرات التفكير، وتحفيز الطالب على التعلم وتطوير المعارف والمهارات. ومن أدوات التقويم الأصيل ووسائله: المقالات، ومشاريع المجموعات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والمقاييس المتدرجة لتقدير الأداء، والاختبارات المبنية على المواقف، وتلك المعتمدة على الكتاب المفتوح، وملفات الإنجاز. أما الاتجاه الحديث الآخر فيتمثل في التقويم الإلكتروني (الحديبي، 2015)، وهو الذي يجرى بواسطة وسيلة تقنية حديثة بهدف قياس مجال معين لدى الطالب، ويمتاز بتوفير تجربة تفاعلية للطالب، وبسرعة التصحيح وعرض النتائج الدقيقة، وإمكانية تقديم التغذية الراجعة بناءً على أداء الطالب، وبرمجة العوامل المرتبطة بالاختبار كالزمن، والنسخ المختلفة، وبناء قاعدة.

أهمية التقويم اللغوي:

إن للتقويم وظيفة أساسية تُعلِّل أهميته ضمن المنظومة التعليمية، ففي المعايير العالمية الحديثة للمجالات المختلفة؛ ومن ضمنها التعليم، يسود الحديث عن تحقيق الجودة أو ضمان الجودة (Quality Assurance)، وفي التعليم، يعرّف (مقدم 2008) الجودة بتحقيق أغراضه بكفاءة وبأعلى المستويات، والاعتناء بجوانب حياة الفرد وتلبية احتياجاته كإنسان، والعمل نحو التميز والتجديد والإبداع، كما يتعدّى التقويم في مفهومه - وفق تَوجُّه الجودة - مجرد تعرُّف مستوى الطالب في تحقيق المخرجات التعليمية، إلى مكوّن رئيس ضمن الجودة الشاملة لنظام التعليم من خلال توفيره للبيانات اللازمة لإصدار الأحكام حول عناصر التعليم والوصول إلى القرارات التي تحقق جودته، فالتقويم طريق للوصول إلى جودة التعلم على مستوى الطلبة، بما يمكنهم من تطبيقه في الحياة والإسهام الإيجابي في المجتمع، وجودة عملية التعليم، بالمهارات التي تستهدفها، ووسائلها وطرائقها، وجودة النظام التعليمي بسياساته، وأهدافه العامة، والمداخل والممارسات التي يتبناها، ومخرجاته باختلاف أنواعها.

وللتقويم اللغوي أهمية كبيرة تُجلّيها فوائده لكل أطراف العملية التعليمية؛ فبالنسبة إلى معلم اللغة العربية؛ يذكر (مرعي وآخرون 2010) أن التقويم يعين على تعرُّف مستوى المعرفة السابقة للمتعلم، واستعداده للتعلم، وطبيعة المعلومات السابقة المرتبطة بموضوع

التعلم لديه، وبالتالي تقديم الأساس لإجراء التصنيف وفق الفروق في المستويات بين المتعلمين في شتى المهارات، وما يترتب عليه من فعالية في التخطيط والتدريس استنادًا إلى ما يلبي الاحتياجات المختلفة لكل المتعلمين.

كما يمثل مقياسًا يستند إليه المعلم لمعرفة المسافة التي قطعها المتعلمون نحو بلوغ أهداف التعلم، ويلمس الجوانب التي يواجهون صعوبة في الوصول إلى مستويات التعلم المستهدفة فيها، لاتخاذ الإجراءات الأنسب لتجاوز عقباتها في العملية التعليمية، ويحكم على مدى ملاءمة طرائق التدريس والأنشطة التعليمية لأهداف التعلم، ونجاح إستراتيجيات المعلم من عدمه من خلال النتائج، وبالتالي تقديم الخطوة التالية بهدف تعديلها وتطويرها لتكون أكثر فعالية.

أما عن المتعلم، فالتقويم يُقدِّم إشارة تؤكّد للمتعلم تحقيق التعلُّم ليستشعر الإنجاز، وليطبق التعلُّم ويبني عليه، كما يمثل حافزًا لرفع الدافعية نحو التعلُّم، حيث يسعى إلى رفع مستواه أو المحافظة على المستوى العالي من الأداء وفق ما يُظهره التقويم، إضافة إلى مساعدة المتعلم على تعرُّف مستواه في تحقيق أهداف التعلم، ليقيّم ذاته ويحدد نقاط تميّزه إلى جانب تلك التي تحتاج إلى تحسين.

وللتقويم فوائد متعددة، لكل من يتأثر بنتائج العملية التعليمية سواء أكان المعلم، أم المتعلم، أم أولياء الأمور،... إلخ، حيث إنه يعطي دلائل ومؤشرات على تحقيق الأهداف التعليمية لدى التلميذ، ويعطي المعلم مؤشرًا إلى مدى نجاحه في تحقيق تلك الأهداف، ويتعرف أولياء الأمور من خلال تقويم أداء أبنائهم على مستواهم الدراسي، وهكذا.

ويمكن إجمال أهمية التقويم بالنسبة إلى المعلم فيما يأتي (طعيمة، ومناع، 2000، ص 81، 82)، (محمود، 2005):

- يقف المعلم على المستوى الأوَّلي لتلاميذه، ومن ثم يستطيع أن يختار ما يناسبهم من طرائق التدريس، والمحتوى، والوسائل والأنشطة، وأيضًا أساليب التقويم.
- يتعرف المعلم المشكلات التي تواجه التلاميذ وتؤثر في دراستهم، ومن ثم التدخل لمساعدتهم في حلها والتغلب عليها.
- تساعد المعلم في الحكم على الموضوعات التي يقوم بتدريسها؛ من حيث صعوبتها أو سهولتها بالنسبة إلى التلاميذ، ومدى ملاءمتها لمستواهم، وأيها يحتاج إلى تعديل، وأيها يحتاج إلى الحذف أو الإضافة؛ أي تقديم مقترحات مبنية على أسس علمية لتطوير المنهج.



ويمكن إجمال أهمية التقويم بالنسبة إلى المتعلم فيما يأتي:

- يتعرف المتعلم مستواه الأوَّلي في بداية العملية التعليمية، ومن ثم تساعده على التخطيط لتحقيق النمو والتقدم.
- يتعرف مستواه بالنسبة إلى أقرانه وموقعه في الصف.
- يتعرف نواحي القوة ونواحي الضعف في المواد الدراسية المختلفة.
- يحكم من خلاله على نجاح المتعلم أو رسوبه، وبالتالي انتقاله إلى صف متقدم، أو بقائه للإعادة.
- أداة لتحفيز التلاميذ للاهتمام بدروسهم، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وقد أشار روبرت ثورانديك (Thorndike.R,1982,14) إلى أن هناك قرارات عِدَّة تخدمها الاختبارات باعتبارها إحدى أهم أدوات قياس التحصيل المعرفي للمتعلم في الواقع التعليمي، منها:

- قرارات تدريسية، مثل: هل تمكن الطالب من إتقان مهارة معينة؟
- قرارات تشخيصية، مثل: هل يعاني الطالب صعوبة في تعلُّم مفاهيم معينة لأحد المقررات الدراسية؟
- قرارات انتقائية، مثل: هل يمكن قبول الطالب في دراسة أو برنامج معين؟
- قرارات تسكينية، مثل: ما المستوى الدراسي الذي يجب أن يوضع فيه الطالب؟
- قرارات تصنيفية، مثل: هل يمكن انتقال الطالب إلى صف أعلى أو إعادته؟
- قرارات توجيهية أو إرشادية، مثل: أي البرامج أو التخصصات ينبغي أن يوجه إليها الطالب؟

ويمكن تلخيص وظائف التقويم اللغوي فيما يأتي:

- مساعدة كل من المتعلم والمعلم على معرفة مدى تقُّدم المتعلمين في تعلم مهارات اللغة: (الاستماع ، التحدث ، القراءة ، الكتابة)، وعناصرها: (الأصوات ، المفردات ، التراكيب).

- معرفة مدى فهم المتعلمين واستيعابهم لما درسوه.
- تعُرف مدى استخدام المتعلمين للمعلومات والمهارات اللغوية التي تعلموها.
- تحديد مدى قدرة المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم في استخدام هذه المعلومات اللغوية.
- توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلُّم.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلم وتقديم المعالجة الضرورية في حينها.
- تحديد قدرات المتعلمين وإبداعاتهم.
- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بسلوك المتعلمين في المستقبل.
- الحكم على إمكانية انتقال المتعلم من مستوى لغوي أو دراسي إلى آخر.
- تحديد أوجه التميُّز لدى متعلمي اللغة؛ لتعزيزها والاهتمام بها.
- تحديد الاضطرابات والصعوبات اللغوية لدى المتعلمين؛ كي يتم علاجها بشكل مناسب.

أسس بناء سياسة التقويم اللغوي:

يعرّف (Tollefson, 2008 في موسوعة اللغة والتعليم (Encyclopedia of Language and Education)، السياسة اللغوية بالإرشادات أو القواعد التي تشكّل بنية اللغة، واستخدامها، واكتسابها ضمن المؤسسات التعليمية، عبر عبارات تصوغ أهداف تعلّم اللغة ووسائل الوصول إليها، وتمثل السياسات نتاج جهود الهيئات الرسمية المشرفة على تعليم اللغة في مجال التخطيط اللغوي، وتعكس عوامل متعددة، منها: القرارات السياسية للحكومات، والخصائص الاجتماعية والثقافية للدول.

وقامت الكثير من الأنظمة التعليمية بإعداد سياسات المناهج - بخاصة اللغوية منها - التي تعرّف مستويات الكفاءة أو المعايير التي يطلب من الطلبة تحقيقها، يقودها في هذا التوجه هدف إظهار النتائج المتوقعة لمستويات الطلبة في تحقيق الأهداف عند مراحل معينة من البرامج التعليمية، للمساعدة في تدريس الأهداف، ودراستها، وتقييمها، ومتابعتها والمحاسبة عليها بدقة أعلى، كما أن هذه السياسات تسهّل ربط المناهج اللغوية بالتقييم عبر الوسائل المبنية على المحكات (Criterion-referenced)، وذلك باعتماد معايير المنهاج كمحكات للتعليم ولتقويم الطلبة، (لتحقيق التعلُّم، والتشخيص)، بدلًا عن المداخل المبنية



على المقاييس (normative-based) التي اعتُمدت في تصميم معظم اختبارات القدرات اللغوية، وحُللت بغير اعتبار للبرامج التعليمية، ما أظهر انفصالًا بينها وبين أهداف تلك البرامج، لكن المعايير الجديدة للمناهج اللغوية تمتلك إمكانية تشجيع الإدراك الذي توجهه خصائص اللغة ووظائفها من أجل تعليم مهارات اللغة وتقويمها، ملتفتة إلى كفاءة التواصل اللغوي، ومعتنية بأفضل الممارسات في تدريس اللغة وتعلمها (Cumming, 2009)، كما أشار (مفلح - ب،ت) إلى أسس الفرص المتكافئة وحق التعليم لجميع الطلبة، كمبادئ لبناء سياسة التقويم، إضافة إلى شمول كل المهارات اللغوية التي يستهدف المنهاج تعلمها، وتنويع أدوات التقويم ووسائله؛ لتستجيب لتنوع الطلبة في خصائصهم كافة.

وتساعد النظرة الشمولية إلى التقويم باعتباره مكونًا أساسيًّا ضمن أنظمة متعددة مترابطة، في وضع أسس لبناء سياسة تقويم عالية الجودة؛ حيث يشير (المنيفي 2006) إلى تقاطع المنظومات الثلاث؛ التربوية، والتعليمية، والتدريسية، في أهدافها ومكوناتها في خدمتها للتعليم؛ فالمنظومة التربوية والمنظومة التعليمية كلتاهما مكونتان من مدخلات، وعمليات، ومخرجات، وتحتاجان إلى عنصر التغذية الراجعة الذي يقع التقويم في جوهره لتوفير البيانات حول نقاط القوة والضعف التي تحويها المنظومة، وبالتالي تحريكه لعمليات التحسين والتطوير. كما أن المنظومة الأصغر- منظومة التدريس - تضم مدخلات التدريس، وعمليات التدريس، ومخرجات التدريس، والتغذية الراجعة، التي تشكل المكوّن المتداخل مع المكونات الأخرى كافة، وبالتالي فإن بناء عناصر التقويم وإجراءاته بالربط بينه وبين المكونات الثلاث الأخرى بشكل جليّ وقابل للتطبيق، وفي المنظومات الثلاث على اختلاف مستوياتها، يُعَد أساس بناء سياسة تقويم متكاملة.

وضمن مشاريع المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، قام (الدوسري 2000) بإعداد إطار مرجعي للتقويم التربوي، وصف فيه العناصر المكونة لوظيفة التقويم في التعليم؛ وأولها الدور الذي يؤديه التقويم في النظام التعليمي، وثانيها مجموعة التنظيمات اللازمة لإدارة التقويم وممارساته، ودعمها وتطبيقها والإشراف عليها وتسخيرها لخدمة التعليم، وثالثها خصائص أدوات التقويم من ناحية توافرها وصلاحيتها للاستخدام، إضافة إلى توافقها مع الشروط الفنية، واعتبر دراسة هذه العناصر طريقًا نحو الوصول إلى ملامح واقع التقويم في أنظمة التعليم، كما أشار إلى الأهداف التي يجب أن تبنى عليها خطط تطوير التقويم التربوي، وهي بمنزلة أسس عامة لبناء سياسة التقويم التربوي، وتتمثل في:

- تطوير البنى الأساسية لإدارات التقويم، ودعمها بالعناصر البشرية والمادية والمصادر المناسبة.

- تطوير إجراءات التقويم من إعداد وبناء وتطبيق وإدارة وتصحيح واستخدام للنتائج، وإنشاء قواعد المعلومات اللازمة لوضع بنك للأسئلة.
- تحسين جودة الاختبارات في جميع خطوات عمليتها من إعداد وتطبيق وتحليل.
- تعديل لوائح التقويم والامتحانات في ضوء الأسس المعيارية وبما يفيد أهدافها.

معايير التقويم اللغوي الجيد:

يقصد بمعايير تقويم الدرس اللغوي أنها: جمل خبرية تصف ما ينبغي أن يؤديه معلم اللغة العربية ويكون قادرًا على أدائه فيما يتعلق بالحكم على مستوى المتعلمين، ودعم نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف، في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب.

وتجدر الإشارة إلى أن تدريس اللغة العربية في مراحل التعليم العام – حاليًّا – يركز على المعارف اللغوية والأدبية، ويسعى إلى استيعاب المتعلمين لها، والمتوقع مع تطبيق حركة المعايير والتحول من التعليم القائم على الأداء، أن تحظى المهارات اللغوية باهتمام أكبر في المناهج الدراسية وأن يرتقي الاهتمام بالمفاهيم والمعارف اللغوية والأدبية ليتعدَّى الاستيعاب وصولًا إلى الاستخدام الفعلي ويلتقي بذلك مع أهداف تعليم المهارات، ولتحقيق الغاية من تعليم اللغة العربية بتمكين المتعلم من التعبير والتفكير والتواصل والتثقيف بلغة عربية سليمة (فضل الله، 2005، ص 186).

وظهرت مصطلحات ترتبط بحركة المعايير التربوية، مثل: التقويم الشامل أو التقويم الحقيقي أو التقويم الأصيل، وهذا النوع من التقويم يركز على تقويم جوانب عملية التعلُّم: المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم.

ومن ثم فإن تقويم هذه الجوانب جميعًا يستدعي ظهور أساليب تقويم حديثة تختلف عن الأساليب المتعارف عليها، ومن هذه الأساليب مقاييس تقدير مستويات الأداء (Rubric)، وملف الإنجاز (Portfolio)، والتقويم الإلكتروني،... إلخ.

وبصورة عامة فإنه إذا أريد أن يتسم تقويم الدرس اللغوي بالدقة والوضوح، وجب توافر النواحي الآتية (شحاتة وآخرون، 1988، ص 420):

- أن يشمل هذا التقويم الجوانب اللغوية التي ينبغي قياسها من معلومات وقيم وتفكير واتجاهات وقدرات ومهارات، وأن تتناول القدرات والمهارات مختلف الأنشطة اللغوية من: استماع وقراءة وتعبير وتذوق واستخدام نحوي وإملائي وخطِّي.



- أن تتنوع أنماطه، فيكون منها: الذاتي والموضوعي، والشفوي والتحريري والبنائي والختامي.
- أن يوازن بين وسائل التقويم الموضوعية والذاتية.
- أن يصمم له رجال التربية اللغوية وسائل دقيقة لتقويم المهارات والقدرات وما يتصل بالشخصية اللغوية.

إن التقويم اللغوي الجيد أساس لفعالية العناصر الأخرى في المنهاج اللغوي، فمتى ما روعيت المعايير المبنية على نتاج الدراسات التربوية، كان لنجاح التقويم في تحقيق أهدافه نحو تطوير التعليم إمكانية أعلى.

ولا بد من مراعاة صدق أدوات التقويم بحيث تقيس ما وضعت له، وتكون شاملة، وتقدم بيانات ونتائج دقيقة؛ لكي تبنى عليها قرارات صحيحة، ووفقًا لرأي هيتون (Heaton,1990) الذي أضاف بعدًا آخر للصدق فيجب أن يقوم التقويم على أسس علمية؛ باستيفائه شروط الصدق، أي قياس التقويم لما يجب عليه اختباره فقط، دونما تضمين لأي محتوى أو مهارة غير مطلوب اختبارهما؛ أي أن يتضمن أهداف التعلُّم المطلوبة فحسب، والموضوعية التي تضمن حيادية التقويم، والثبات، أي دقة التقويم في قياس أهداف التعلُّم، من خلال تحقيقه أنواع الثبات التي يعددها بوفام (Popham 2005)، وأولها الثبات الدائم (Stability Reliability) بتماثل نتائج مجموعة الطلاب عند الاختبار للمرة الثانية مع نتائجهم في المرة الأولى، وثانيها الثبات البديل (Alternate-form Reliability) الذي يضمن التكافؤ والاتساق بين شكلين أو نسختين من اختبار واحد، وثالثها ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) الذي يعنى بالتجانس بين فقرات الاختبار الواحد، وترابطها. ويشير (الحديبي 2015) إلى أن التقويم الجيد ينبغي أن يكون حقيقيًّا، بوجود الرابط بينه وبين الأهداف المختلفة للمنهاج اللغوي؛ المعرفية منها والمهارية، والاجتماعية، إضافة إلى شموله كل عناصر المنهاج الأخرى، كطرق التدريس والأنشطة التعليمية وأدوات التقويم، كما يجب أن يستمر خلال العملية التعليمية؛ فيرافق الطالب في جميع مراحل التعلم، ويحظى بإسهام جميع الأفراد المرتبطين بالتعلم ومشاركتهم، من معلمين وإداريين وأولياء أمور، وأن يستند إلى وسائل متنوعة لضمان قياس جوانب التعلُّم كافة وأهدافه، والحصول على أدق المعلومات حول كل مهارة أو معرفة أو اتجاه، ويضاف إليها سمة الإنسانية؛ باعتناء التقويم بتنمية شخصية الطالب وتطوير قدراته، لا إحباطه وعقابه، ومراعاته للمعلم، والسمة الاقتصادية؛ أي إمكانية تصميمه وتطبيقه بموارد مناسبة من تكلفة مادية وأفراد وجهود. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2011).

خصائص التقويم اللغوي الجيد:

حتى يكون التقويم جيدًا، ويحقق أهدافه بفاعلية يجب أن تتوافر فيه خصائص عدة، من أهمها: (سليمان، ونافع، 2000، ص 417، 420)ئ

1. أن يكون التقويم مستمرًّا: ويجب ألا يرتبط التقويم بفترة زمنية محددة، وأن يبدأ مع بداية العملية التعليمية، بل من الممكن أن يبدأ قبلها (الاختبارات القبلية)؛ لتحديد مستويات التلاميذ، وأن يستمر معها في كل خطواتها؛ حتى يعطي صورة شاملة، ومن خلال ذلك نستطيع أن نحدد جوانب القوة وجوانب الضعف بدقة، نظرًا إلى استمرارية التقويم.

2. أن يكون مرتبطًا بالأهداف: وإذا كان الهدف من التقويم هو تعرُّف مقدار تحقُّق الأهداف؛ لذا فإنه من الضروري أن يرتبط التقويم بالأهداف، ويقوّم كل الأهداف، فلا يقتصر على بعض الأهداف دون بعضها الآخر، ولكي يكون التقويم حقيقيًّا يجب أن يعنَى بجميع الأهداف المعرفية، والمهارية، الوجدانية بمستوياتها المختلفة.

3. أن يكون تعاونيًّا: فالعملية التعليمية ليست قاصرة على المعلم فقط، بل يشاركه المسؤولية زملاؤه في تخصصه، والمعلم الأول، ومدير المدرسة، والموجه، والتلميذ، وكل هؤلاء يجب أن يكون لهم دور في عملية التقويم؛ لأن نتائج التقويم لا يتأثر بها المعلم بمفرده، بل يتأثر بها كل المشاركين في العملية التعليمية.

4. أن يكون شاملًا: فإذا كان التقويم مرتبطًا بالأهداف، ويُستخدم لتعرف مدى تحقُّق هذه الأهداف، فإن هذا لا يعني أن التقويم قاصر على تحقيق الأهداف، بل إنه يمتد ليشمل كل عناصر العملية التعليمية من محتوى، وطرائق تدريس، وأنشطة، ووسائل لتقويمها، وتحديد دور كل منها في العملية التعليمية، كما أنه لا يهتم بجانب من جوانب الأهداف، ويهمل الجوانب الأخرى، بل عليه أن يشمل جوانب الأهداف: المعرفية والمهارية والوجدانية.

5. أن يكون متنوعًا: فبما أن التقويم شامل لجميع جوانب شخصية التلميذ، كان من الضروري أن تتنوع أدواته لتقابل التنوع والشمول في شخصية التلميذ، وبالتالي في جوانب التعلُّم، وكل جانب من هذه الجوانب يتطلب تقويمه أداة أو أسلوب تقويم يختلف عن الجانب الآخر؛ لذا يجب أن تتنوع أدوات التقويم



من اختبارات مقالية إلى موضوعية إلى شفوية إلى ملاحظة إلى مقاييس اتجاهات...إلخ: لتقابل هذا التنوع.

6. أن يكون مميِّزًا بين مستويات المتعلمين: إذا كان التقويم يطبق على المتعلمين جميعًا في وقت واحد - في أغلب الأحيان - فيجب ألا يغيب عن أذهاننا أن هؤلاء التلاميذ بينهم فروق فردية متمثلة في اختلاف قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم، والتقويم الجيد هو الذي يميز بين هؤلاء، ويمكن من خلاله تعرُّف التلميذ القوي، والتلميذ المتوسط، والتلميذ الضعيف، وتعرُّف ميولهم واتجاهاتهم، ومن ثم توجيههم توجيهًا سليمًا.

7. أن يكون علميًّا: بحيث تتوافر في التقويم شروط علمية عدة، أهمها: الصدق، والثبات، والموضوعية.

وهذا الشرط الأخير من شروط التقويم (أن يكون علميًّا)، هو أكثر الشروط ارتباطًا بالاختبارات، ومن ثم فهناك حاجة إلى توضيح صفات الاختبار اللغوي الجيد، وسيعرض في الفصل الرابع دليل تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.

أنواع التقويم اللغوي:

يجدر التوضيح هنا إلى أن كلمة الاختبار عامة تطلق على أي أداة تقويم لغوي، ولا تقتصر على اختبار الورقة والقلم فقط كما هو شائع، وبصورة مجملة يمكن تعريف الاختبار اللغوي بأنه: سؤال أو أكثر يتم من خلاله تعرُّف مدى تمكُّن فرد ما من مهارات: الاستماع أو الكلام أو القراءة أو الكتابة وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب.

استنتاجات من التعريف السابق:

- يتضمن الاختبار اللغوي سؤالًا أو أكثر.
- الغرض الرئيس للاختبار اللغوي هو قياس واحدة أو أكثر من مهارات اللغة وعناصرها.
- قد يقيس الاختبار اللغوي مهارة أو أكثر من مهارات اللغة.

وهناك كثير من أنواع تقويم الدرس اللغوي، يمكن تلخيصها في الجدول الآتي:

المحاور التي يمكن على ضوئها تصنيف أنواع التقويم

المحـــور	نوع الاختبار
1. من حيث وقت إجرائه:	تقويم تمهيدي، تكويني، تشخيصي، نهائي.
2. من حيث الشكلية أو الرسمية:	تقويم شكلي (رسمي)، تقويم غير شكلي (غير رسمي).
3. من حيث نوع المعلومات والبيانات	تقويم كمي، تقويم كيفي.
4. من حيث القائمين به:	تقويم داخلي، تقويم خارجي، داخلي/ خارجي.
5. من حيث نوع الأسئلة المستخدمة:	تقويم شفوي، تقويم تحريري، تقويم عملي.
6. من حيث الدقة في التصحيح:	أسئلة مقالية، أسئلة موضوعية.

تصنيف مجالات التعلم وعلاقتها بالتقويم اللغوي.

تستخدم في تصنيف جوانب التعلُّم عدة تصنيفات اقترحها المختصون، وهناك علاقة بين هذه التصنيفات التي تحدد المستويات المعرفية والمهارية والوجدانية، وأساليب التقويم وأدواته، ومن أشهر هذه التصنيفات:

- تصنيف بلوم وزملائه.
- نموذج العمق المعرفي لويب.
- نموذج أبعاد التعلم لمرزانو.

وفيما يلى عرض مختصر لهذه التصنيفات:

- **تصنيف بلوم وزملائه:**

يُعد التصنيف في ذاته ممثلًا لأهداف سلوكية وأسلوبًا عمليًا للتفكير في الأهداف ومرشدًا لكتابتها، ويرى واضعوه من جامعة شيكاغو أنه يمثل أسلوبًا عمليًا للتواصل بين الباحثين والمقوِّمين ومطوِّري المناهج عند التعامل مع الأهداف، وفيما يلي عرض للتقسيمات الرئيسة: المعرفية، والمهارية، والوجدانية، في صورة رسوم موضحة له: (الدوسري، 2001، ص 95 - 104)



- **المجال المعرفي:**

يتكون من ستة مستويات يوضحها الشكل الآتي:



- **المجال الوجداني:**



- **المجال المهاري (النفس حركي):**



- **نموذج العمق المعرفي لويب:**

قدم نورمان لوت ويب (Norman Lott Webb) نموذجاً لتطوير الجانب المعرفي أسماه: عمق المعرفة DOK (Depth of Knowledge)، ويمكن القول إن هذا النموذج يعد تطويرًا لمستويات الجانب المعرفي التي قدمها بلوم، ويتكون هذا النموذج من أربعة مستويات كما يأتي:

المستوى الأول: الاستدعاء أو التسميع (Recall).

المستوى الثاني: المفاهيم والمهارات (Skill / Concept).

المستوى الثالث: التفكير الإستراتيجي (Strategic Thinking).

المستوى الرابع: التفكير الموسَّع أو الممتد (Extended Thinking)



وقد لخص ويب وآخرون (Webb, Norman L. et al.,2005) الإطار العام للنموذج في الشكل الآتي:

وصف
شرح
تفسير

المستوى الأول
الاستدعاء

يضع في قائمة
من
ماذا
متى
أين
يتذكر
يرسم
يتعرف
يُسمي
يوضح
يقيس
يحسب
يستخدم
يتحدس
يُعرف
لماذا
يضع الكلمة الناسبة
يجمَع
يرتب
يكتب تقريرا
يسمع
يتلو
يدرك
يوصَل
يقيس

المستوى الثاني
المفاهيم والمهارات

يرسم رسماً بيانياً
يتنبأ
يستخدم إشارة السياق
يوضح
ينظم
يوضح سبب تأثير
يلخص
يميز
يتعرف النمط
يفصل
يقارن
يجري ملاحظة
يُعدل
يستبصر
يفسر

المستوى الثالث
التفكير الإستراتيجي

يعدل
يقيم
يطور حجة منطقية
يُخبر
يبني
ينقد
يستخدم المفاهيم لحل مشكلة غير معتادة
يقارن
يصوغ
يشرح الظواهر المكونة للمفهوم
يفترض
يبحث
يفرق
يستخلص النتائج
يستشهد بالدليل

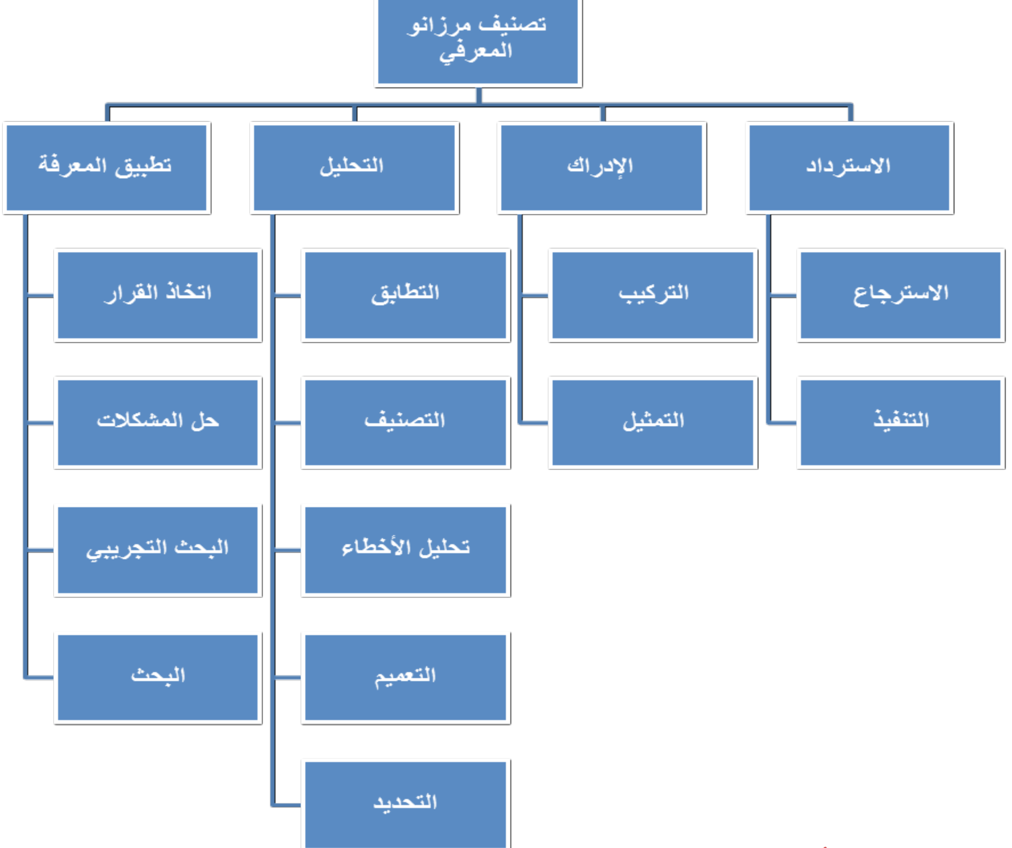
المستوى الرابع
التفكير الموسع

يصمم
يتواصل
يركب
يطبق مفاهيم
ينقد
يحلل
يقترح
يثبت

– نموذج أبعاد التعلم لمرزانو:

من التصنيفات المهمة لأهداف التعلم وأبعاده، ويمكن تلخيصه في الشكل التالي:

.Moore, C., Garst, L., Marzano R. J. (2015).89



مستويات التعلُّم عند مرزانو:

المستوى 4: يشكل هذا المستوى بُعد أعمق للهدف المقصود، قد يدخل فيه توظيف المعلومة لغاية ما.

المستوى 3: ناتج التعلم المراد تحقيقه.

المستوى 2: المعلومات الأساسية التي يجب أن يدركها أو يعرفها الطالب أو يكون قد درسها سابقًا ليحقق الهدف



المستوى 1: مع المساعدة والدعم يحقق أجزاءً من 2 و 3

المستوى 0: يعجز عن التحقيق حتى مع المساعدة

وقد أفاد الإطار من هذه التصنيفات، وراعى طبيعة اللغة العربية التي يغلب عليها الجانب المهاري، ولمهاراتها طبيعة خاصة وتصنيفات مختلفة، ويعتني الإطار بجوانب التعلم الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية.

الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي:

تقويم الأداء:

يعرف تقويم الأداء بأنه: (التقييم الذي يتطلب من المتعلم التوصل إلى إجابة، أو منتج يعكس إتقانه لمعرفة، أو مهارة معينة)

ويُعرف كذلك بأنه: (نوع من التقييم الذي يشترك فيه المتعلمون في مهام مهمة، وذات قيمة ومعنى لدى المتعلمين) ، ويشترط في التقويم القائم على الأداء، وضوح معيار التقييم بالنسبة للمتعلمين، ويكون جليًّا أمامهم المقصودُ بالأداء الجيد (حيدر، عباللطيف، 2016: 67)

ومن أمثلة التقويم القائم على الأداء تقديم مهام لغوية أدائية كالتحدث والقراءة الجهرية، ومهام منتجات تتمثل في الكتابة بأنواعها.

1. تعريف التقويم الحقيقي:

هو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يتمحور حول الطالب، ويجعله ينغمس في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، ويكون في صورة نشاطات تعلُّم لا في صورة اختبارات؛ حيث يمارس فيه الطالب مهارات التفكير العليا، ويوائم بين مدى مُتَّسِع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشها.(مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2014، ص 14).

2. تعريف التقويم الأصيل:

يمكن تعريف التقويم الأصيل بأنه:(عملية مستمرة يقوم بها المعلم بنفسه أو بمشاركة المتعلمين باستخدام الإجراءات كافة التي تُمكِّنه من قياس جوانب التعلم المختلفة - المعرفية، والوجدانية، والمهارية - بهدف تشخيص مَواطن القوة لتعزيزها، ومَواطن الضعف لوضع مقترحات لعلاجها).

استنتاجات من التعريف السابق:

- يتميز التقويم الأصيل بأنه عملية مستمرة ولا يتم مرة واحدة.
- يستخدم التقويم الأصيل إجراءات متنوعة.
- يقوم المعلم بنفسه أو بمشاركة المتعلمين في التقويم الأصيل.
- يهدف التقويم الأصيل إلى قياس جوانب التعلم المختلفة.
- يعزز التقويم الأصيل جوانب القوة عند المتعلمين.
- يعالج التقويم الأصيل جوانب الضعف عند المتعلمين.

3. مصطلحات مرتبطة بتقويم الأداء:

من المصطلحات المرتبطة بمصطلح تقويم الأداء ما يأتي:

- التقويم الحقيقي.
- التقويم الواقعي.
- التقويم الطبيعي.
- التقويم البنائي.
- التقويم الوثائقي.
- التقويم السياقي.
- التقويم الكيفي.
- التقويم المباشر.
- التقويم المضمَّن في المنهج.
- التقويم القائم على المنهج.

4. الفرق بين تقويم الأداء والتقويم التقليدي:

يمكن تلخيص الفروق بين التقويم الأصيل والتقويم التقليدي، في الجدول الآتي:



تقويم الأداء	التقويم التقليدي
يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها.	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية ـ قد لا تكون لها صلة بواقع الطالب ـ مطلوب من الطلاب الإجابة عنها باختيار إجابة صحيحة أو تكملة عبارة أو كتابة جمل قصيرة.
يتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة.	يتطلب من الطلاب تذكُّر معلومات سبق لهم دراستها.
يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات: التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب).	يوظف الطلاب عادة مهارات التفكير الدنيا لإنجاز المهمة (مهارات: التذكر، الاستيعاب).
يستغرق إنجاز المهمة وقتًا طويلًا نسبيًّا يمتد ساعات عدة أو أيامًا عدة.	تستغرق الإجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتًا قصيرًا نسبيًّا (ما بين 15 دقيقة و120 دقيقة عادة).
يمكن أن يتعاون مجموعة من الطلاب في إنجاز المهمة.	إجابة الطلاب عن الاختبار التحصيلي فردية.
يتم تقدير أداء الطلاب في المهام اعتمادًا على قواعد (موازين) تقدير.	يقدر أداء الطالب في الاختبار بالدرجة (العلامة) التي حصل عليها بناءً على صحة إجابته عن الأسئلة.
يتم تقييم الطلاب بأساليب عدة: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب... إلخ.	يقتصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية.
تقويم مستمر ممتد على فترة طويلة.	اختبارات تُجرَى على صورة دفعة واحدة.
اختبارات مباشرة.	اختبارات غير مباشرة.
اختبارات أكثر صدقًا.	اختبارات أقل صدقًا.
اختبارات ذات أوقات مختلفة.	اختبارات ذات وقت محدد.
المهمات الموضوعية في الاختبار تأتي في سياق موقف تعليمي.	المهمات الموضوعة في الاختبار تأتي مبتورة وليست ذات سياق / موقف تعليمي.

التقويم التقليدي	تقويم الأداء
تفسير درجة الاختبار مرتبطة بمعايير محكية.	تفسير درجة الاختبار مرتبط بمعيار أداء الجماعة.
اختبارات موحدة.	اختبارات متفرقة مرتكزة على أنشطة صفية مختلفة.

5. ميزات استخدام تقويم الأداء في تعليم اللغة العربية:

تتمثل أهم ميزات التقويم الأصيل فيما يأتي:

- تنشيط الطالب وحفزه على الإنجاز وتقليل قلق الاختبار وتعزيز مفهوم الذات لديه.
- يستخدم مع أنواع المتعلمين كافة مهما اختلفت أعمارهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية.
- ينمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.
- ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم.
- يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطالب.
- ينمي مهارات التعاون بين الطلاب.
- ينمي مهارات المواطَنة المسؤولة.
- يشخص عملية تقييم الطلاب؛ فيقارن أداء الطلاب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف.
- مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلُّم.
- يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم (زيتون، 2007، ص 523)

6. محددات استخدام تقويم الأداء في تعليم اللغة العربية:

هناك محددات عدة تعوق استخدام (تقويم الأداء أو أظنها (التأصيل) في تعليم اللغة العربية؛ وذلك نظرًا إلى حداثته من ناحية، وتعدد أدواته وتعقدها نسبيًّا من ناحية أخرى.

وتتمثل أهم محددات استخدام (تقويم الأداء أو أظنها (التأصيل)) فيما يأتي:

- ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات تقويم الأداء أو الأصيل.



- عدم تقبل بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم أهمية تقويم الأداء أو الأصيل وأهميته، وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعودهم عليه.
- هناك شكوك تثار حول موضوعية هذا النوع من التقويم وعدالته؛ إذ يعيب عليه بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية حدوث تحيز من قبل المعلمين القائمين عند تقويم أداء الطلاب في مهام التقويم، وهم كذلك يشككون في ثبات هذا النوع من التقويم.
- يستغرق هذا النوع من التقييم وقتًا أطول من المعلم في إعداد مهام التقويم واختيارها وفي تقدير أداء الطلاب فيها.
- ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي.
- صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم في تقويم أداء أحد الطلاب أو مساعدته واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك. (زيتون، 2007، ص 524)

7. أساليب تقويم الأداء وأدواته:

هناك الكثير من الأساليب والأدوات التي يمكن استخدامها كي نقوّم التعلم اللغوي تقويمًا أصيلًا، ومن أشهر هذه الأدوات ما يأتي:

- ملف الإنجاز.
- مقياس التقدير المتدرج.
- المشروعات الجماعية.
- التقويم الذاتي.
- المقالات.
- الاختبارات التعاونية.
- اختبارات المواقف.
- اختبارات الكتاب المفتوح.
- تقويم الأقران.

- خرائط المفاهيم.
- القدح (العصف) الذهني.
- تمثيل الأدوار.
- المناقشات.

مع مراعاة أن بعض أدوات تقويم الأداء تستخدم أيضًا بوصفها إستراتيجيات تدريس، مثل: خرائط التفكير، وتمثيل الأدوار، والقدح الذهني ... إلخ، لكنها هنا تستخدم لغرض تقويم التعلم وليس نقل معلومات إلى المتعلمين.

ح. الاختبارات اللغوية الإلكترونية:

نظرا للتقدم التقني الذي يشهده العالم، فقد تأثرت كافة مناحي الحياة به، ومنها عملية التعلم والتعليم بمكوناتها الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ومن هنا جاءت فكرة الاختبارات الإلكترونية.

وهناك عدة مصطلحات قد تُستخدم على أنها مرادفة لمصطلح الاختبار الإلكتروني أهمها:

- الاختبار المستند إلى الإنترنت.
- الاختبار المستند إلى الكمبيوتر.
- الاختبار التقني.
- الاختبار بواسطة الكمبيوتر.
- الاختبار المميكن.

لكن المدقق في هذه المصطلحات يجد بينها فروقًا دقيقة، وفيما يأتي تعريف مختصر لمصطلح (الاختبار الإلكتروني):

1. مفهوم الاختبارات الإلكترونية:

سبق أن تم تعريف الاختبار، والاختبار اللغوي، وفيما يأتي تعريف الاختبار اللغوي الإلكتروني:

الاختبار الإلكتروني عبارة عن: سؤال أو عدد من الأسئلة يتم تقديمه عبر إحدى وسائل التقنية الحديثة، لقياس سمة أو متغير لدى الشخص.(الحديبي، 2014)



2. مزايا الاختبارات الإلكترونية:

تتميز الاختبارات الإلكترونية بكثير من الميزات، يمكن تلخيصها في الشكل الآتي:



3. الفرق بين الاختبارات الإلكترونية واختبارات الورقة والقلم:

من الطبيعي أن توجد نقاط اتفاق بين الاختبارات الإلكترونية والاختبارات التقليدية (الورقة والقلم)؛ حيث يمكن القول إن الاختبارات الإلكترونية ظهرت تلبية للتقدم التقني الذي يشهده العالم، ومن ثم يمكن أن يكون هناك اختبار لغوي واحد (سواء لقياس مهارة لغوية بعينها، أو أكثر) يتم تقديمه للمتعلمين بصورة ورقية، أو صورة إلكترونية. لكن الاختبار الإلكتروني تتوافر فيه عدة أمور قد لا تتوافر في اختبار الورقة والقلم، ومن باب الإنصاف فتوجد أيضًا أمور تتوافر في اختبار الورقة والقلم لا تتوافر في الاختبار الإلكتروني.

وبصورة مجملة يمكن تلخيص الفرق بين الاختبارات الإلكترونية واختبارات الورقة والقلم فيما يأتي:

وجه المقارنة	الاختبار الإلكتروني	اختبار الورقة والقلم
التفاعلية	تتوافر فيه التفاعلية بدرجة كبيرة.	لا تتوافر فيه التفاعلية.
سرعة التصحيح	يمكن الحصول على النتيجة مباشرة بعد انتهاء الاختبار، خاصة إذا كانت أسئلة الاختبار موضوعية.	تحتاج إلى وقت للتصحيح، فلا تظهر النتيجة مباشرة للطالب، حتى وإن كانت أسئلة الاختبار موضوعية.
التغذية الراجعة	يمكن تزويد الاختبار بتغذية راجعة عن إجابة المتعلم.	لا يمكن تزويد الاختبار بتغذية راجعة.
الدقة في التصحيح	يتم تصحيح الأسئلة الموضوعية بدقة عالية أكثر من الأسئلة المقالية.	يتم تصحيح الأسئلة المقالية بدقة أكثر من الاختبار الإلكتروني.
تكوين قاعدة بيانات عن إنجاز المتعلم	يمكن الاحتفاظ بدرجات المتعلم في قاعدة بيانات خاصة بالاختبار.	لا يمكن الاحتفاظ بدرجات المتعلم إلا بعد رصدها في سجلات خاصة.

4. محددات الاختبارات الإلكترونية:

على الرغم من كثرة الميزات المتوافرة في الاختبارات الإلكترونية، فهناك بعض المحددات أو العيوب، والتي يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- صعوبة تصحيح الاختبارات المقالية.
- يتطلب إعدادها مهارة وتدريب قد لا يتوافر في كل المعلمين.
- يحتاج المعلم إلى التدريب على التقييم ومهارات تكنولوجيا المعلومات وإدارة الاختبارات.
- يحتاج الطلاب مهارة وخبرة في مجال تكنولوجيا المعلومات.
- قد تتطلب وقتا طويلًا لتصميمها.
- سهولة انتحال آخرين لشخصية الطالب (خاصة في الاختبارات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت وتكون من بعد).



- احتمال حدوث الأعطال الكهربائية أو في الأجهزة أو في الشبكة.
- قصورها في قياس بعض المهارات اللغوية الشفوية.
- قصورها في قياس بعض مهارات التواصل غير اللفظي.

5. أشهر برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية:

هناك العديد من البرامج التي يمكن من خلالها تصميم الاختبارات الإلكترونية، وهذه البرامج كثير منها متاح على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، لكن منها المجاني، ومنها مدفوع الثمن.

كما أنه من بين هذه البرامج ما يدعم اللغة العربية، ومنها ما لا يدعمها، مما يترتب عليه صعوبة تصميم اختبار باللغة العربية بصورة دقيقة.

ومن أشهر برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية ما يأتي:

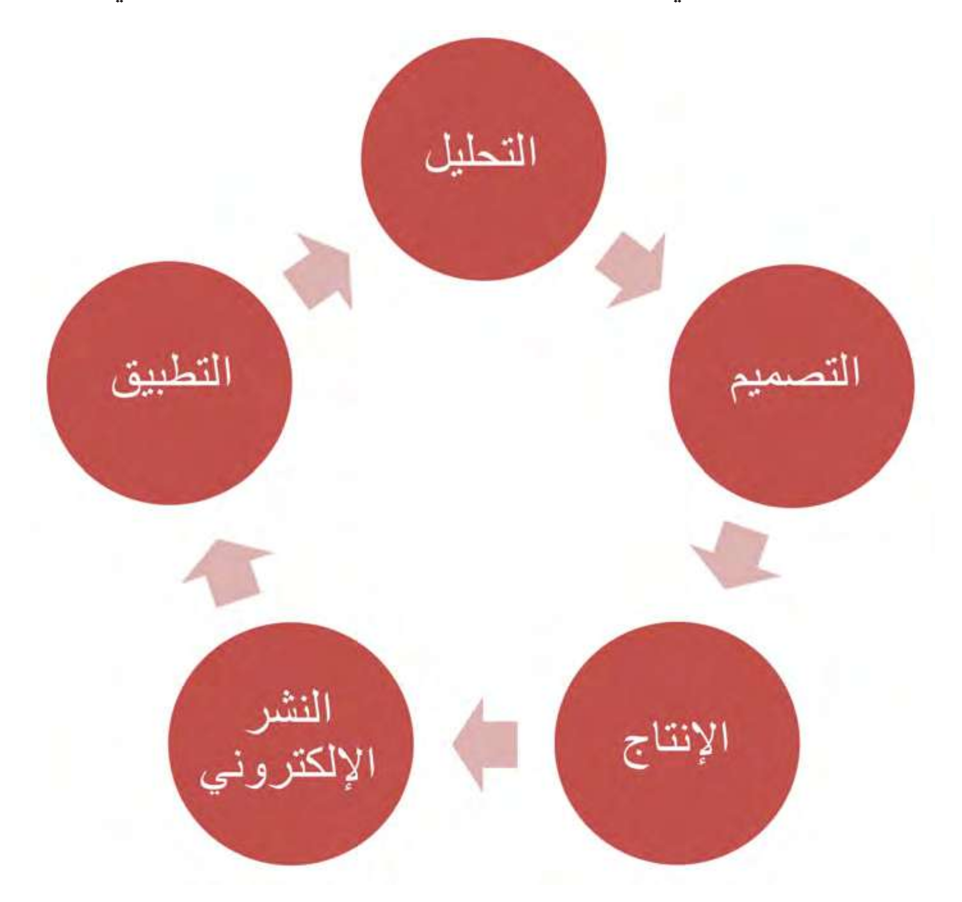
- QuizCreator.
- Quizmarker.
- viewletQuiz.
- Quiz Builder.
- Respondus.
- Test Maker.
- UniTest.
- Pottatoes Hot.
- Tools Question.
- Faber Quiz.

هذا بالإضافة إلى بعض الاجتهادات التي قام بها بعض المبرمجين العرب، مثل برنامج الاختبارات الإلكترونية (أعدَّه الأستاذ محمد الحيلة من مملكة البحرين).

وجدير بالذكر أن كثيرًا من برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية، متاحة مجانًا على شبكة الإنترنت، وكثير منها يدعم اللغة العربية، ويمكن أن يتعامل معه المعلم بسهولة.

6. خطوات تصميم الاختبارات الإلكترونية:

هناك أمور مشتركة بين إعداد اختبار الورقة والقلم، والاختبار الإلكتروني، لكنه نظرًا لارتباط الاختبار الإلكتروني بالتقنية فيمكن تلخيص خطوات إعداده فيما يأتي:



- مرحلة التحليل: ويتم فيها تحديد الهدف العام للاختبار وتحليل المادة التعليمية إلى عناصرها لصياغة محتوى الاختبار.
- مرحلة التصميم: ويتم فيها إعداد جدول المواصفات والوزن النسبي لأسئلة موضوعات التعلم كتابة أسئلة الاختبار وتحديد تعليمات الاختبار وتحديد زمن الاختبار واختيار أنماط الاستجابة.
- مرحلة الإنتاج: ويتم فيها اختيار برنامج التأليف وتنفيذ تصميم الاختبار.



- مرحلة النشر الإلكتروني: ويتم فيها نشر الاختبار إلكترونيًا سواء على أقراص مدمجة أو باستخدام أحد أنظمة إدارة التعلُّم، ويتم ذلك باختيار إحدى وسائل النشر التي يتيحها الاختبار الإلكتروني.
- مرحلة التطبيق: ويتم فيها تطبيق الاختبار على المستهدفين.

دراسات سابقة في التقويم اللغوي:

اجتهد الباحثون التربويون في دراسة واقع التقويم اللغوي في الأنظمة التعليمية للدول العربية وغيرها، لإلقاء الضوء على جوانب قوته وضعفه بالاستناد إلى معايير التقويم الجيد التي تقترحها الأسس النظرية، وتعرُّف المشكلات التي تعوق تحقيق نتائج التقويم اللغوي المرتقبة بغية العمل على حلها، إضافة إلى الاعتماد على تجريب البرامج المختلفة التي تحمل إمكانات دعم التقويم اللغوي للوصول إلى ممارسات حديثة ترفع جودة التقويم والتعليم بشكل عام.

دراسة سعاد جخراب (2010م)

أجرت (جخراب) رسالة ماجستير بعنوان: التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية - السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.

واستهدفت معرفة دقة تحكم المعلم في تقنيات التقويم ومعاييره في المدرسة الإبتدائية الجزائرية عبر قياس مدى الاتفاق بين المدرسين في تصحيح الوثيقة الواحدة في اختبار اللغة العربية لنهاية المرحلة الإبتدائية، وتعرف الأسلوب المتبع في تقويم تحصيل المتعلمين في المدارس الإبتدائية الجزائرية، واستكشاف أهم المشكلات التي تواجه المعلم في تقويم تدريس اللغة العربية.

وكانت عينة الدراسة: سبعة و سبعين معلمًا ومعلمة للغة العربية في مدارس إبتدائية جزائرية.

وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار اللغة العربية للصف الخامس الإبتدائي وملحق به معايير للتصحيح والإجابات النموذجية، واستبيان للمعلمين.

وجاءت أهم نتائج الدراسة كالآتي:

- تأثر درجات الطلاب بعملية التقويم؛ فورقة الامتحان ذاتها قد حصلت على مجموع درجات مختلف وفقًا للمعلم الذي صححها، برغم توزيع نصوص الامتحانات والإجابات النموذجية وسلم التنقيط من قِبل الباحثة.

- غياب ممارسات التقويم السليم في المنظومة التربوية الجزائرية كان من أهم العوامل التي لم تمكن العملية التعليمية من تحقيق أهدافها المنشودة.

تؤكد الدراسة أن التقويم الذي يوضح مستوى التطور التعليمي واللغوي للطالب، ويعين في إصدار الحكم على مستوى تحقيقه للأهداف التعليمية يتصف بكونه: تقويمًا مستمرًّا ممتدًّا على فترة طويلة، ويتضمن اختبارات تتصف بالصدق، وتقدم في أوقات مختلفة، ويعتمد على المشروعات الجماعية كاعتماده على الأداء الفردي، ويقدم مهمات موضوعية ترتبط بالمواقف التعليمية، ويزود الطلاب بتغذية راجعة تبلغهم بمعلومات عن تقويمهم الكلي في البرنامج اللغوي.

دراسة المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2011):

قام المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، بتنفيذ برنامج (بنَاء وثائق مناهج اللغة العربية وإستراتيجيات تدريسها) عام 2011، الذي تضمنت وثائقه دراسات مسحية تحليلية لكل من: النماذج المحلية والعالمية في تخطيط مناهج اللغة العربية وبنائها وتصميمها، وواقع كتب اللغة العربية والمعايير الفنية والإجرائية لتأليف الكتب المدرسية محليًّا وعالميًّا، وأدوات التقويم للتعرف على أساليب التقويم المتبعة في مجالات عناصر المنهج المختلفة في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

وقد نفذت الدراسة المسحية لأدوات التقويم بهدف تقويم مدى توافر المعايير العلمية اللازمة في أساليب التقويم، والتركيز على الاختبارات في مادة اللغة العربية كإحدى أدوات التقويم لتعرف الأساليب المتبعة في مراحل التعليم العام في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، فكان أن حللت الدراسة نماذج من اختبارات ثلاث من الدول الأعضاء التي تجاوبت مع البحث، وهي سلطنة عمان، ودولة الكويت، ومملكة البحرين، باستخدام وثيقة معايير أساليب التقويم في منهج اللغة العربية التي اشتملت على معايير خاصة بالشكل ومعايير خاصة بالمضمون، وبنيت عليها أداة تحليل محتوى أساليب التقويم، التي حددت فئة التحليل بالاختبار، ووحدة التحليل بالسؤال، وقد استخلصت الدراسة في نتائج تحليل نماذج اختبارات المرحلة الإبتدائية في البحرين والكويت اشتمال اختبارات تقويم اللغة العربية في نهاية المرحلة الإبتدائية على جميع فروع مادة اللغة العربية، واتسام أسئلتها باللغة الواضحة والتنوع بين المقالي والموضوعي من حيث النوع، وبين السهولة والصعوبة من حيث المستوى، وأوصت بضرورة الدراسة الفاحصة والمستمرة لأساليب تقويم تعلُّم اللغة العربية وتطويرها بصفة دائمة.



دراسة العابدي (2014)

أجرى (العابدي) دراسة بعنوان المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي (وصفي مسحي).

واستهدفت تعرُّف المشكلات المتعلقة بالمعلم، والطالب، والمقررات الدراسية، التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية.

واختار عينة الدراسة التي بلغت: 330 معلمًا للغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، و ثلاثين مشرفًا تربويًّا، وطبق عليهم استبانة.

وجاءت أهم النتائج كالآتي:

- وجود مشكلات التقويم المختلفة بشكل كبير، وأهمها المشكلات المتعلقة بالطلاب ؛ اهتمام فالطلاب يهتمون بالاختبارات للحصول على الدرجات فحسب.
- تعد مواجهة معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد أهم مشكلات التقويم المتعلقة بالمعلم.
- يعتبر ازدحام الكتاب الدراسي بالموضوعات، وضيق الوقت اللازم لإجراء تقويم مستمر شامل، أهم مشكلات التقويم المتعلقة بالمقررات الدراسية.

دراسة قاسم والحديبي وعبيد (2016م):

أجرى (قاسم، والحديبي، وعبيد 2016)، دراسة موسَّعة لواقع أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية، بعنوان (أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية لدول الخليج)، بتكليف من المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

استهدفت الدراسة ما يأتي:

- تحديد الأساليب الحديثة في تقويم تعلُّم اللغة العربية.
- رصد واقع الممارسات القائمة في تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تحديد الفروق في واقع الممارسات القائمة في تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وفقًا لبعض المتغيرات (الوظيفة ، المرحلة التعليمية ، الخبرة).

- تحديد معايير الاختبار الجيد التي ينبغي مراعاتها في اختبارات اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- قياس مدى توافر معايير الاختبار الجيد التي ينبغي مراعاتها في اختبارات اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.
- تقديم تصور مقترح لتطوير أساليب تقويم الطلاب في اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

واستخدمت ثلاث أدوات بحثية لتحقيق أهداف الدراسة، هي:

- استبانة أساليب التقويم الحديثة في اللغة العربية.
- استبانة واقع أساليب التقويم المستخدمة في اللغة العربية.
- استمارة تحليل محتوى اختبارات اللغة العربية.

وطبقت استبانة واقع أساليب التقويم المستخدمة على عينة من المعلمين والموجهين والمشرفين التربويين، من ست دول أعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، هي (الإمارات، والبحرين، والسعودية، وعمان، وقطر، والكويت)، وبلغ مجموع عينة الدراسة (1390) من الملمين و الموجهين و المشرفين التربويين كما تم تحليل عينة من اختبارات اللغة العربية في الدول الست الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج سابقة الذكر، في ضوء استمارة تحليل محتوى الاختبار، بلغت (125)اختبارًا.

وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- التوصل إلى اثني عشر أسلوبًا حديثًا، وخمسة وخمسين أسلوبًا فرعيًّا يمكن استخدامها في تقويم الطلبة في اللغة العربية.
- النتائج الإجمالية لاستخدام أساليب التقويم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج أن هناك خمسة أساليب يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة)، جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًّا على النحو الآتي:(دراسة الحالة، والمهمات اللغوية، والأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية، وتمثيل الأدوار).
- هناك خمسة أساليب أخرى يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة متوسطة)، جاءت مرتبة ترتيبًا تنازليًّا على النحو الآتي: (تقويم الأقران، والتقويم الذاتي، ومقياس تقدير الأداء، وخرائط المفاهيم، والملاحظة).



- هناك أسلوبان يشير متوسطهما الموزون إلى أنهما يستخدمان (بدرجة ضعيفة)، جاء ترتيبهما تنازليًّا على النحو الآتي: (ملف الإنجاز، والاستبانات).
- لا توجد أساليب يشير متوسطها الموزون إلى أنها تستخدم (بدرجة كبيرة جدًّا) أو (لا تستخدم).
- هناك نتائج تفصيليَّة لكل دولة على حدة.
- هناك معايير الورقة الامتحانية قد توافرت في الاختبارات التي تم تحليلها بنسب متفاوتة؛ فجاء المعيار الثاني، الذي ينص على (الاهتمام بورقة الاختبار إخراجًا وتنظيمًا)، في الترتيب الأول بين المعايير الأربعة، حيث حصل هذا المعيار على نسبة توافر (96.55 %)، يليه المعيار الثالث (صياغة أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة)، الذي حصل على نسبة توافر (79.89 %)، ثم المعيار الأول (كتابة البيانات الأساسية للجهة وللمقرر)، حيث حصل على نسبة توافر (77.22 %)، وأخيرًا المعيار الرابع (قياس الاختبار لمهارات اللغة وعناصرها)، الذي حصل على نسبة توافر (61.65%)، في حين كان توافر المعايير الأربعة مجملة على مستوى الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج (80.65 %).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الدليل المرجعي انطلق من نتائج هذه الدراسة، وجاء ليترجم التصور المقترح لتطوير التقويم اللغوي الذي اقترحته الدراسة.

دراسة ويلسون وتشيك (Wilson & Czik 2016)

أجرى الباحثان دراسة بعنوان: برمجيات التقويم الآلي للمقال في فصول فنون اللغة الإنجليزية: آثارها في التغذية الراجعة للمعلم، وحافزية الطلبة، وجودة الكتابة (شبه تجريبي).

Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality (quasi-experimental).

واستهدفت تعرف مدى أثر برمجيات التقويم الآلي للمقال في مساعدة المعلم في تقديم تغذية راجعة بمستويات أعلى، ودعم تقدم الطلبة في الحافزية للكتابة وجودة الكتابة.

وكانت عينة الدراسة عبارة عن طلاب ثمانية يدرسون اللغة الإنجليزية من الصف الثامن (أربعة فصول) للمجموعة الضابطة التي تلقت تغذية راجعة من المعلم فقط بواسطة موقع «GoogleDocs»، و(أربعة فصول) للمجموعة التجريبية التي تلقت تغذية راجعة

مجمّعة من المعلم ومن نظام التقويم الآلي للمقال (PEG Writing).

وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- تماثل معدل التغذية الراجعة التي يعطيها المعلم للمجموعتين، مع اتصاف التغذية الراجعة المجمّعة بالاهتمام بالمهارات العليا للكتابة بشكل أكبر نسبيًّا.
- اتفاق المعلمين على توفير نظام التقويم الآلي ما يتراوح بين ثلث ونصف الوقت الذي يلزمهم لإعطاء تغذية راجعة تعتمد عليهم كمصدر منفرد.
- لم تظهر فروق في جودة الكتابة للمسوّدة النهائية بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية، لكنّ طلاب المجموعة التجريبية الذي تلقوا تغذية راجعة مدعّمة ببرنامج التقويم الآلي للمقال قد أظهروا استمرارية في عملية الكتابة.

تُظهر هذه الدراسة أثر استثمار مزايا التقنية في خدمة التعليم، فالبرمجيات المصممة لخدمة مهارات محددة في اللغة أو العلوم أو الرياضيات، تخدم الطالب بخصائص التفاعل وجذب الانتباه عبر الحركة والصوت، وتعين المعلم في استخدام وسائل تعليمية مُعدّة مسبقًا وتوفير وقته وجهده بما يزيد من كفاءة التدريس والتقويم.

تجارب سياسات التقويم اللغوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج:

شهدت الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج تغيرات متسارعة في أنظمتها التعليمية، في سبيلها لمواكبة التطورات العالمية في إدارة التعليم وممارساته، بما تتضمنه من الاتجاهات المتغيرة في تقويم التعلم، إضافة إلى الاستجابة للتغيرات الطارئة على جوانب الحياة كافة فيها، منذ ستة عشر عامًا حين حلل (الدوسري ، 2000) واقع التقويم التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، وعبّر عنه بأنه دون المكانة المأمولة، وتعرض الأقسام الآتية تجارب كل من (دولة الإمارات العربية المتحدة، ومملكة البحرين، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، ودولة الكويت) محللة ما ورد في وثائق التعليم والتقويم فيها عن أهداف التقويم اللغوي، وتوجهاته، والهيئة والأفراد القائمين عليه، والمهارات التي يركز عليها، وكيفية احتساب الدرجات وتوزيعها، وأدوات التقويم ووسائله، وأدوار المعلم والطالب فيه. وفيما يلي وصف لهذه التجارب كما ورد في أدلة السياسات في كل دولة.

تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة:

يتولى شؤون التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة هيئتان حكوميتان؛ هما مجلس (أبوظبي) للتعليم، الذي يدير مجال التعليم في (إمارة أبوظبي) التي تتبعها مناطق:(أبوظبي، والعين، والغربية، ووزارة التربية والتعليم) التي تدير سياسات التعليم وجوانبه كافة في بقية إمارات الدولة.

تجربة وزارة التربية والتعليم:

يستند نظام تقويم أداء الطلبة على في وزارة التربية والتعليم إلى نوعين: (وزارة التربية والتعليم، 2017)

1. التقويم المستمر(التقويم التكويني).
2. الامتحانات (التقويم الختامي).

أوزان التقويم والامتحانات:

- **الصفوف من (1-3):**

حددت أوزان التقويم والامتحانات لجميع المواد الدراسية ومنها اللغة العربية، كما في الجدول الآتي:

الصف	الفصل	التقويم المستمر	منتصف الفصل	نهاية الفصل	الوزن في نهاية العام
1 -3	الأول	20 %	-	15%	35%
	الثاني	15 %	-	15%	30%
	الثالث	15 %	-	-	15%
	امتحانات نهاية العام				20%
المجموع					100%

- **الصفوف من (4 - 6):**

حددت أوزان التقويم والامتحانات لجميع المواد الدراسية ومنها اللغة العربية، كما في الجدول التالي:

الصف	الفصل	التقويم المستمر	منتصف الفصل	نهاية الفصل	الوزن في نهاية العام
6-4	الأول	%10	%5	%10	%25
	الثاني	%10	-	%10	%25
	الثالث	%10	%5	-	%15
	امتحانات نهاية العام				%35
المجموع					%100

التقويم اللغوي المستمر بوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات:

وضعت إدارة التقويم والامتحانات في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة (المرشد في تطبيق أدوات التقويم المستمر للصفوف من (1 - 12)، وجاء المرشد لجميع المواد الدراسية ومنها اللغة العربية، وتضمن ما يلي:

- توجيهات للمعلمين توضح متطلبات التقويم المستمر، وكفاياته التي يجب أن يمتلكها المعلمون.
- منهجية التقويم التي يتبعها المعلم.
- خطوات التقويم المستمر الرئيسة، وهي أربع تتمثل في: تحديد الناتج التعليمي، وتحديد طرق القياس، ومقارنة أداء الطالب بالناتج التعليمي، وتعديل مدخلات عملتي التعليم والتقويم لتعديل الناتج.
- مفاتيح استخدام لائحة المرشد.

ثم وضع الدليل بيان لأدوات التقويم المستمر وأوزانها النسبية لجميع الصفوف، وفي جميع المواد الدراسية ومنها الصفوف من (1 - 6) لمادة اللغة العربية.

ويمكن تلخيص أدوات التقويم المستمر لمادة اللغة العربية في الصفوف من (1 - 6) في الجدول التالي:

أدوات التقويم وأوزانها في مادة اللغة العربية للصفوف من (1 - 6) بدولة الإمارات



الصفوف	الأدوات والأوزان النسبية لكل أداة				
3-1	اختبار تحريري قصير 40 %		أنشطة صفية 30 %		أنشطة لاصفية 30 %
	الاختبار الأول %20	الاختبار الثاني %20	أنشطة كتابة 15 %	أنشطة قرائية 15 %	تكليفات
5-4	اختبار الوحدات 60 %		أنشطة صفية 20 %		أنشطة لا صفية 20 %
	الاختبار الأول %30	الاختبار الثاني %30	أنشطة كتابة 10 %	أنشطة قرائية 10 %	تكليفات
6	اختبار تحريري قصير 40 %		أنشطة صفية 30 %		أنشطة لاصفية 30 %
	الاختبار الأول %20	الاختبار الثاني %20	أنشطة كتابة 15 %	أنشطة قرائية 15 %	تكليفات

ثم عرض الدليل ضوابط تطبيق كل أداة من أدوات التقويم، وإجراءات تطبيقها، وحددت الأدوات المستخدمة في التقويم المستمر في: (الملاحظة، والاختبار الشفوي، والاختبار التحريري، واختبار الوحدات الدراسية، والأنشطة الصفية، والأنشطة اللاصفية، والتقرير، والمشروع، والأداء العملي، والبحث).

وتميزت الأدوات بالكثرة ووضوح الإجراءات، لكن هناك خلط بين أدوات التقويم وأساليب التقويم فما ذكر من أدوات يعد أسلوبًا للتقويم، وهناك فصل بين أدوات التقويم وخطته، وكان من الأفضل وضع أساليب التقويم وأسماء التكليفات في الخطة بدلاً من ذكر الأسماء العامة مثل: (الأنشطة الصفية، التكليفات دون تحديد نوع التكليف في حين ذكرت في الأدوات البحث -، والتقرير، والمشروع، والأداء العملي) وهي تكليفات وأساليب تقويم محددة لم ترد في الخطة.

تجربة مجلس (أبو ظبي) للتعليم:

في المناطق التعليمية التابعة لإمارة (أبوظبي)، يتبع مجلس أبوظبي للتعليم نظامًا مستمرًّا لتقويم أداء الطلبة بهدف رفع جودة التعليم، من خلال الوقوف على جوانب الضعف المرتبطة بمعارف الطلبة ومهاراتهم حيث يستهدف نظام التقييم تعرف مدى الإنجاز الذي يحققه الطلبة في اكتساب مخرجات التعلم التي حُدّدت لكل مرحلة دراسية، وفي شتى المواد التعليمية، كما يمد مصممي السياسات التعليمية بالبيانات اللازمة لتقييم فعالية المحتوى الدراسي، ومستويات أداء الطلبة ومدى تقدمها، ويعين المعلمين على تعرف نجاح طرق تدريس من عدمها بهدف تطوير أدائه المهني.

وتعتمد ممارسات التقويم المستمر في مدارس مجلس (أبوظبي) للتعليم على وسائل متنوعة، منها: التقارير، والامتحانات، والتمارين الصفية، والعروض التقديمية، إضافة إلى الواجبات المنزلية، مع لزوم تصميم المعلم وسائل إضافية تستلزمها طبيعة المخرجات المطلوب قياسها؛ حيث يستند إلى أطر أو نماذج مُعدّة من قبل المجلس ليستخدمها المعلم في قياس أداء الطالب، متعاونًا مع أطراف العملية التعليمية كافة، وأهمهم أعضاء إدارات المدارس، ثم يسجل البيانات الناتجة في سجل تقييم مخصص لكل طالب.

ويجدر بالذكر تضمين دليل السياسات إجراءات الاختبارات التشخيصية التي يقررها المجلس، ومنها تلك التي تقيس قدرات الطلبة بالمقارنة مع مخرجات التعلم لكل مرحلة، بغرض تكوين صورة عن المستوى العام، ومساعدة المعلم في تخطيط أنشطة التعلم التي تتوافق مع نتائج الطلبة، وكذلك الاختبارات القياسية الخارجية، التي تمثل في أغلبيتها تقويمات نهائية مثل اختبار (EMSA) و(PIPS) الذي يؤديه الطلبة بدءًا من الصف الثالث، وتتمثل الإجراءات في توضيح مسؤوليات المدارس في تحديد مواعيد التقييمات المختلفة طوال العام، والمواد اللازمة للاختبارات، وإدارة تحديث نظام معلومات الطالب الإلكتروني (مجلس أبوظبي للتعليم، 2015)

وأعد مجلس أبو ظبي للتعليم تجربة حديثة في التقويم لمرحلة رياض الأطفال والحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1 - 5)، فيُقيِّم مجلس (أبوظبي) للتعليم عنصرين من أداء الطلبة. (مجلس (أبوظبي) للتعليم، 2017).

1. **الأداء الأكاديمي (AP):**

يُستخدم هذا التقييم لجميع المراحل من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وهو يقيس المهارات والمفاهيم المحددة للمادة استنادًا إلى أطر ومعايير مناهج مجلس أبوظبي للتعليم أو مناهج وزارة التربية والتعليم. وبينما لكل مادة حكم شامل وكلي، فإن لبعضها كذلك مجالات مهارية مُحدَّدة (محاور) يتم الحكم عليها بشكل مستقل؛ ففي اللغة العربية على سبيل المثال يتم تقييم التحدث، والاستماع، وعناصر اللغة، والقراءة والكتابة.

2. **اتجاهات التعلم (ATL) من صفوف رياض الأطفال إلى الصف الخامس فقط:**

هذه العناصر هي سلوكيات/ أفعال طلابية قابلة للملاحظة، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

- **اتجاهات اجتماعية:** مثل العلاقات، والتعاون في مجموعات، والمهام والمسؤوليات.



- **اتجاهات وجدانية**: مثل صورة الذات، والتعبير، وإدارة النفس.
- **اتجاهات المواقف والسلوك**: مثل أن يكون مُتعلمًا، والاستماع، والمساهمة في بيئة التعلم.
- **اتجاهات الابتكار وحسن التصرف:** مثل الإبداع، وسعة الحيلة، والتعبير.
- **اتجاهات حل المشكلات:** مثل الاستكشاف، والتحقيق، ومشاركة الفهم.

تم شرح التوقُّعات في هذه المجالات في نموذج (أبوظبي) المدرسي الخاص بمجلس أبوظبي للتعليم والكتيبات الإرشادية للمعلمين عن رياض الأطفال والحلقة الدراسية الأولى.

3. أنواع التقييم:

يستخدم مجلس (أبوظبي) للتعليم نوعين من التقييم لقياس الأداء الأكاديمي للطلبة في رياض الأطفال والمدارس الحلقة الأولى.

- **التقييم المستمر:** يُقيِّم قدرات الطلبة وإنجازاتهم من خلال أداء المهام الصَّفِّيَّة والواجبات التي يُعِدُّها المعلمون في جميع الصفوف الدراسية من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الخامس. تستخدم معظم المواد من الروضة حتى الصف الخامس مُخرَجات التعلم من أجل تسجيل الإنجازات، وتُستثنى منها الدراسات الاجتماعية، والتربية الوطنية في الروضة الأولى والروضة الثانية، كما تُستثنى الفنون، والموسيقى من الروضة حتى الصف الخامس. تُسجَّل المواد التي ليس لها مُخرَجات تعلُّم من الروضة حتى الصف الخامس كدرجات حَرْفِيَّة من أجل التقييم؛ عوضًا عن تسجيل مستويات الإتقان لكل من مُخرَجات التعلُّم. تحتوي كل المواد على نماذج للتقييم المستمر تُحدَّد فيها بعض أساليب التقييم المستخدمة أو جميعها. بالإضافة إلى ذلك، تنصُّ النماذج الخاصة بالمواد التي ليس لها مُخرَجات تعلُّم من الروضة حتى الصف الخامس على الأوزان النسبية لهذه التقنيات، ويُستخدَم سجل تقييم الطالب (STAR) من أجل تسجيل الأداء الأكاديمي المتعلق بالتقييم المستمر للطلبة من الروضة حتى الصف الخامس.
- **(التقييم الخارجي لأداء الطلبة (الإمسا) للصفوف من الثالث إلى الثاني عشر**:
هو تقييم خارجي سنوي يتم ويُجرى في نهاية الفصل الدراسي الثاني للصفوف من الثالث إلى الحادي عشر، وفي شهر إبريل للصف الثاني عشر. والمواد التي يتم تقييمها من خلال امتحانات (الإمسا) هي: اللغة العربية، واللغة الإنجليزية

والرياضيات، كما يتم تقييم مادة العلوم للصفوف من الثالث إلى التاسع. وتستند هذه التقييمات بصفة أساسية إلى المحتوى من الفصلين الدراسيين الأول والثاني،ولكن قد تحتوي على بعض من مواد العام الدراسي السابق وتتم عملية الإدخال من قِبل المقر الرئيسي لمجلس (أبوظبي) للتعليم في نهاية العام الدراسي.

4. ملخص تقييم الأداء الأكاديمي حسب الصفوف

ينطبق التقييم المستمر على جميع المواد في كل الصفوف لكل فصل دراسي.

الصفوف	الفصل الدراسي الثاني	الفصل الدراسي الثالث	ملحوظات
	(الإمسا)	الامتحانات	التقييم المستمر فقط
2 - KG	---	---	جميع المواد
5 - 3	اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، واللغة العربية	---	التربية البدنية والصحية، والتربية الفنية، والتربية الموسيقية، والتربية الوطنية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الإسلامية

مقاييس الأداء:

1.الأداء الأكاديمي للصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الخامس (الصفوف ضمن نموذج (أبوظبي) المدرسي)

يتم التعبير عن ملخص الأداء باستخدام مقياس أبوظبي للإنجاز والتحصيل (**ADSA**) والذي يقيس مستوى الأداء باستخدام الحروف(A - E).

وصف المستويات:

تصف الأداء المتوقع إتقانه مع نهاية كل فصل دراسي:

المستوى	توصيف المعيار
A	متميز: تقريبًا جميع المخرجات.
B	مرتفع: أكثر من نصف المخرجات.
C	كفء:تقريبًا نصف المخرجات.
D	محدود: مخرجات قليلة.
E	محدود جدًّا مخرجات قليلة جدًّا.



من رياض الأطفال إلى الصف الخامس (مواد لها مخرجات):

يحدّد المعلمون مستوى الأداء استنادًا إلى المخرجاتَ التي يحققها الطلبة في مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، واللغة الصينية (الماندرين) في مدرسة واحدة فقط، والعلوم، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية المتكاملة، والتربية الفنية، والتربية الموسيقية، والتربية البدنية والصحية. وتستند هذه الأحكام إلى التوقعات التي يتم التوصل إليها بحلول نهاية كل فصل دراسي ويتم تسجيلها في نظام معلومات الطالب الإلكتروني (ESIS) باستخدام سجل تقييم الطالب (STAR). ويشار إلى التقدم المستمر باتجاه الإتقان باستخدام التعريفات العامة التالية:

- **(M) مُتقن**: يُظهر استيعابًا تامًّا لجميع جوانب المفهوم **أو** يُظهر براعة عالية في المهارة).
- **(D) متقدم**: يُظهر استيعابًا تامًّا لبعض جوانب المفهوم **أو** يُظهر بعض الإتقان في المهارة؛ قد يتطلب بعض الدعم والمساعدة).
- **(E) مبتدئ**: يُظهر استيعابًا محدودًا للمفهوم **أو** قدرات مهارية بدائية؛ غالبًا ما يتطلب الكثير من الدعم والمساعدة).
- **(N) لا يوجد إنجاز** . يُظهر عدم استيعاب لأي جانب من المفهوم وبدون أي إتقان في المهارة).

ولضمان توفر سجل كامل خلال مرحلة التعلم فإن بعض المخرجات لا يوجد لها مؤشر (فراغات) بغية الدلالة على أن مخرج التعلُّم لم يتم تدريسه أو لم يتم تكوين حكم بشأنه حتى الآن، إما بسبب مستوى استعداد الطلبة، أو أولويات التعليم، أو أنها محدّدة بمدى و تتابع تعليمي معين.

وفي نهاية كل فصل دراسي، يتم نشر مستويات المخرج في سجل تقييم الطالب (STAR) الحروف في نظام معلومات الطالب الإلكتروني. يتم حساب مستويات الحروف (A – E) لكل محور (عندما ينطبق ذلك) في نهاية كل فصل دراسي تلقائيًّا، وتُنشر لإصدار التقارير. (انظر كذلك القسم 6 والملاحق: ب ، ج ، د).

من رياض الأطفال إلى الصف الخامس: المواد التي ليس لها مخرجات

يستخدم المعلمون سجل تقييم الطالب (STAR) لتسجيل إنجاز الطلبة عن طريق الإدخال المباشر لحروف (A – E) المستوى التي تعبر عن الأداء في تقنيات التقييم لمادتي التربية

الإسلامية (رياض الأطفال فقط) والتربية الفنية والتربية الموسيقية (من رياض الأطفال إلى الصف الخامس).

2. اتجاهات التعلم (ATL) من رياض الأطفال إلى الصف الخامس

المستوى	مدى تحقيق الصف للتوقعات
1	دائمًا
2	غالبًا
3	بعض الأحيان
4	نادرًا



التعامل مع حالات الغياب بعذر لفترات قصيرة وطويلة

	نوع المادة	
الفترة	من رياض الأطفال إلى الصف الخامس مع مخرجات	من رياض الأطفال إلى الصف الخامس بلا مخرجات
مهمة تقييم مستمر للصف	توفير الترتيبات لاستكماله، أو توفير فروض/ مهام بديلة في أقرب فرصة متاحة.	
أقل من نصف فصل دراسي	يقيم المعلمون أي مخرجات متاحة؛ ويستند الأداء النهائي على التقدم المُحرَز بحلول نهاية العام.	يصدر المعلمون أحكامهم على أساس الدليل المتاح
أكثر من نصف فصل دراسي		تعفي المدارس درجة التقييم المستمر للحساب التلقائي لنظام الطالب الإلكتروني ESIS.
كل الفصل الدراسي الأول أو كل الفصل الدراسي الثاني فقط	لا يمكن للمعلمين إدخال أي بيانات. ولا تصدر المدارس أي تقارير. ويمكن للمعلمين أثناء الفصل الدراسي الثالث تقييم أي مخرجات، بما في ذلك تلك التي لم تتم في الفصلين الدراسيين الأول والثاني للوصول إلى الحرف النهائي. وإذا كان الفصل الدراسي الثاني، يعفي مجلس (أ بو ظبي) للتعليم (إمسا - EMSA) من الدرجة النهائية.	لا يمكن للمعلمين إدخال أي بيانات، ويمكن للمدارس إعفاء مادة من التقرير. وإذا كان الفصل الدراسي الثاني، يعفي مجلس (أبوظبي) للتعليم EMSA من الدرجة / العلامة النهائية.

غياب كل الفصل الدراسي الثالث	تصدر لجنة المتابعة الأكاديمية ARC حكمًا بحروف المحور المناسبة استنادًا إلى الأداء في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، وتقدم توصياتها إلى المكتب الإقليمي لإدخال مستويات الحروف (E-A) مباشرة إلى خانات (FIN)، أو (T3) أو CAF، حسب الاقتضاء/ الحاجة	اتباع إجراءات التقييم المستمر جهة اليمين؛ يُدخل المكتب الإقليمي (E-A) مباشرة في خانة التقييم المستمر (CAF)، مواد(EMSA) أو خانة (FIN) غير ذلك. تعفي المدرسة من درجات الامتحان (E). وإذا حضر الطلبة الامتحان فقط، تُدخل المدرسة الدرجات في الخانة (E).
غياب عن امتحان الفصل الدراسي الثالث	يؤدي الطلبة امتحانات الإعادة المطلوبة في شهر يوليو. ويُمنح الطلبة الذين يتغيبون عن امتحانات الإعادة و المعرضين لخطر الرسوب والإعادة فرصة للانتقال للصف التالي عن طريق أداء امتحانات تضعها المدرسة في الأسبوع الأول من العام الدراسي التالي.	
غياب فصلين دراسيين أو أكثر	لا يُسمح بالإعفاءات، أو المهام التعويضية، أو الامتحانات، ولا مفر من رسوب الطالب. ويتعين على أولياء أمور الطلبة الذين تغيّبوا بعذر، وأكملوا دوامهم الدراسي بشكل صحيح - في مدرسة خاصة مثلا، أو وفق برنامج منزلي/ تعليمي معترف به - أثناء فترة الغياب، أن يقدموا إثباتًا بهذا للمكتب الإقليمي لاتخاذ القرار النهائي.	



أوزان التقويم بمجلس (أبوظبي) للتعليم وعلاقتها بالتقويم المستمر:

اهتم مجلس (أبوظبي) للتعليم بالتقويم المستمر، ويتضح ذلك من الأوزان النسبية للتقويم كما في الجدول التالي:

النسبة المئوية للوزن لحساب الدرجة النهائية					
نوع المادة	التقييم المستمر 1	التقييم المستمر 2	التقييم المستمر 3	إمسا EMSA	الامتحانات
مواد ليس فيها اختبار (إمسا) من مرحلة الروضة الثانية إلى الصف الخامس	مستمر خلال العام الدراسي 100				
الإمسا (من الصف الثالث إلى الصف الخامس)	مستمر خلال العام الدراسي 80			20	

تجربة مملكة البحرين:

تلتزم سياسات التقويم في النظام التعليمي لمملكة البحرين، بالانطلاق من قوانين التعليم ومسؤوليات وزارة التربية والتعليم الواردة و المحددة فى دستور البلاد، حيث يشير بند من بنود قانون التعليم إلى النهضة بمستوى تعليم اللغة العربية بهدف التمكين من إتقانها، وهو ما تجلّيه الوزارة من خلال إصدار السياسات المرتبطة بالتقويم التربوي لأداء الطلبة، وتطوير أدلة مفصلة لتفسير أنظمة التقويم كافة لكل مرحلة دراسية، إضافة إلى المراقبة المستمرة لتطبيقها في الميدان، والاستناد إلى النتائج في تطويرها.

ففي مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والمكوّنة من الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى يجري الاعتماد على التقويم التكويني المستمر بواسطة أساليب أساسية؛ كالملاحظة، والمشاريع، والتقارير، وملفات إنجاز الطلبة، والاختبارات القصيرة بشتى أنواعها؛ التحريرية والشفوية والعملية، يعطى كلّ منها حصة نسبية من الدرجة وفق ما تعكسه من دور في تعلم المهارات اللغوية، وتحدد هذه الأساليب مجتمعة مستوى الطالب المعبّر عنه بتقدير وصفي مرتبط بدرجة من (100)، مع تضمين تفصيل يوضّح نقاط القوة والضعف في مهارات اللغة الأربع: (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)ويعطى تقدير (ضعيف) للطالب الذي لا يتمكن من تحقيق الحد الأدنى من مستوى الإتقان للمهارات اللغوية، وهو درجة (60) على سلّم التعلم، ولا يتمكن من اجتياز الصف الثالث الابتدائي للالتحاق بمرحلة الحلقة الثانية التي تبدأ بالصف الرابع الإبتدائي، أما تقدير (ممتاز)؛

فيعطى للطالب الحائز درجة تتراوح بين (90) و(100)، وبين تقديري (ضعيف وممتاز)؛ يتضمن سلّم التعلم تقادير «متوسط»، و«جيد»، و«جيد جدًّا»، على الترتيب.

وعن أدوات التقويم التي يقدمها النظام للمعلم، فإن قوائم الشطب، وسلالم تقويم الأداء (Rubrics)، ومصفوفة مستويات الأداء، جميعها مفصّلة في «دليل المعلم في تقويم الأعمال اليومية للطالب في التعليم الأساسي)، ومرفقة بنماذج للتطبيق، ليستخدمها مع تركيزه على التغذية الراجعة التي تعزّز الأداء الصحيح وتصحّح الأداء عند الحاجة، كما أن النظام لم يغفل الطلبة الذين يحتاجون إلى تقوية في جوانب معينة؛ حيث يتضمن برامج تعليمية علاجية، تتوافق مع مستوياتهم في المهارات المختلفة، مع حرص المدرسة على متابعتهم وإبقاء أولياء الأمور على اطلاع بتقدمهم، واعتنى بالطلبة الملتحقين بالمدارس الحكومية - من الناطقين بغير العربية - بتقديم ما يحتاجون إليه من مساندة في تعلم اللغة العربية (مركز القياس والتقويم، 2015)

التقويم اللغوي المستمر بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين:

أصدر مركز القياس والتقويم بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين وثيقة نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي، عام 2010/ 2011، وجاء هذا النظام في ثلاث عشرة مادة تضمنت قواعد التقويم التربوي في المواد الدراسة. منها اللغة العربية، وضحت هذه المواد أهداف نظام التقويم التربوي، وحددت المقصود بكل مصطلح ومفهوم يخص عملية التقويم، وخصائص التقويم التربوي في مرحلة التعليم الأساسي، وأنواع التقويم التربوي وأساليبه، والجهات المسؤولة عن تطبيق نظام التقويم التربوي، وتقويم الطلبة في كل حلقة دراسية، وامتحانات الدور الثاني. وعدد مرات الرسوب، ونظم الإعادة، وغيرها:

ولم توضح الوثيقة نظام التقويم المستمر في اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية بشكل خاص ومباشر، لكن يمكن من خلال الأدوات المستخدمة في نظام التقويم التربوي استخلاص إجراءات التقويم المستمر، وأدواته، وخطته في اللغة العربية كما يلي:

يتضمن نظام التقويم التربوي في مرحلة التعليم الأساسي نوعين من التقويم هما:

1. **التقويم التكويني:**

وفيه يوظِّف المعلم أساليب تقويم متنوعة تلائم مستوى الطلاب، وتلبي متطلبات الموقف التعليمي التعلمي؛ لقياس وتقدير كفايات ومهارات وقيم واتجاهات مختلفة، وهذه الأساليب هي:

- **الملاحظة**: ويقصد بها ملاحظة سلوك الطالب وأدائه وممارساته في المواقف التعليمية ورصدها؛ بهدف تقويم مدى تقدمه في ما تعلمه واكتسبه من كفايات



المواد الدراسية في مواقف حقيقية، ومنها اللغة العربية.

- **المشروعات وعرضها:** وهي أنشطة استقصائية ذات طبيعة إجرائية عملية بهدف حل مشكلة ما أو معالجة قضية معينة مرتبطة بكفايات مادة دراسية ومنها اللغة العربية، وتنفذ فردياً أو جماعياً، ويتم عرضها داخل غرفة الصف بهدف تقويم قدرة الطالب على التواصل، وعرض الأفكار بطريقة منظمة، ومناقشة الآخرين، واحترام آرائهم.

- **التقارير وعرضها:** هي مقالات تعبيرية / تحليلية كتابية تصف وتشرح سياقات فكرية أو مواقف علمية مرتبطة بكفايات مادة دراسية ما؛ من أجل تقويم قدرة الطالب على الوصف والتحليل والتنظيم وترتيب الأفكار، وتقويم مهاراته في التواصل اللغوي والكتابي والشفوي، وتقع في حدود (300-50) كلمة.

- **الاختبارات القصيرة بأشكالها المختلفة من شفوية وتحريرية وعملية:** هي مجموعة من الأسئلة التي يعدها المعلم لقياس مدى ما تعلمه الطلبة من كفايات ومهارات في نهاية موضوع دراسي أو عدد من الموضوعات، وتزويدهم بتغذية راجعة فورية عن آدائهم في الاختبار بعد تصحيحه. وتجرى هذه الاختبارات في سياق العملية التعليمية، بحيث لا تتجاوز مدتها (15) دقيقة، على ألا يقل عددها عن (5) اختبارات موزعة على مدار الفصل الواحد.

- **ملف إنجاز الطالب:** حقيبة لمادة دراسية معينة، تتضمن جميع ما أنجزه الطالب فرديًا أو جماعيًا ضمن متطلبات التقويم التكويني لتلك المادة، ويتم تقويم ملف الطالب في ضوء أفضل ما أنجزه من أعمال؛ مما يعطيه دافعية أكبر للتعلم.

- **التقويم التجميعي:**

- **تقويم تجميعي فرعي:** يتم في منتصف الفصل الدراسي لكل مادة دراسية عن طريق إجراء امتحان على مستوى الصف الدراسي أو المدرسة.

- **تقويم تجميعي نهائي:** يتم في نهاية الفصل الدراسي عن طريق إجراء امتحان على مستوى المدرسة.

تقدير إنجاز الطالب في مادة اللغة العربية للصفوف من (1 - 6)

الدرجة	التقدير
من 90 إلى 100 درجة.	ممتاز
من 80 إلى أقل من 90 درجة.	جيد جداً
من 70 إلى أقل من 80 درجة.	جيد
من 60 إلى أقل من 70 درجة.	متوسط
أقل من 60 درجة.	ضعيف

تجربة المملكة العربية السعودية:

تستند السياسة التعليمية للغة العربية في المملكة العربية السعودية إلى أهداف (تنمية مهارة القراءة وعادة المطالعة لزيادة المعارف، واكتساب قدرة التعبير الصحيح في المخاطبة والتحدث والكتابة بلغة سليمة وتفكير منظّم، وتنمية القدرة اللغوية بشتّى الوسائل التي تغذي اللغة العربية وتساعد على تذوقها وإدراك نواحي الجمال فيها أسلوبًا وفكرة). (وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الإبتدائية والمتوسطة في التعليم العام: ص 13)

وتشير وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الإبتدائية والمتوسطة في التعليم العام (2006) إلى ارتكاز التقويم على الارتباط بالكفايات التي يستهدف المنهج تمكن الطالب منها، وشمول التقويم جوانب نمو الطالب، ومستويات التفكير وبخاصة العليا منها، والمهارات اللغوية الأساسية الأربع، والقيم والاتجاهات، إضافة إلى مناسبة أساليب التقويم للأهداف، واتصاف عملية التقويم بالاستمرارية والموضوعية والإنسانية، كما تتضمن الوثيقة أنواع التقويم التي توصي بإدراجها في العملية التعليمية، ومنها: التقويم التشخيصي، والبنائي (التكويني)، والختامي، إضافة إلى أدوات التقويم الأساسية، كالملاحظة وملف الأعمال والاختبارات، كما احتوت الوثيقة على خرائط المدى والتتابع لكل مهارة من المهارات اللغوية، والكفايات الأساسية لكل صف دراسي، على امتداد صفوف الحلقة الأولى (الأول والثاني والثالث) والحلقة الثانية (الرابع والخامس والسادس)

مشروع الاختبارات التحصيلية في المملكة العربية السعودية (2015):

أعدت وكالة المناهج والبرامج التعليمية في الإدارة العامة للتقويم وجودة التعليم مشروع الاختبارات التحصيلية في المملكة العربية السعودية، ويتكون المشروع من ثلاثة أدلة:



- دليل المطبق.
- دليل المنسق.
- دليل أمين اللجنة.

وحرصت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعوية على تفعيل الاختبارات التحصيلية وتطبيقها على كافة طلاب وطالبات المملكة للصفوف: الرابع الإبتدائي، والسادس الإبتدائي، والثالث المتوسط، لما لها من دور أساسي في تطوير العملية التعليمية.

تعريف الاختبارات التحصيلية:

أداة يمكن استخدامها لتحديد مستوى اكتساب المتعلم للمهارات والمعارف في مادة معينة بإعطائه مجموعة من الفقرات الاختبارية التي تمثل محتوى المادة الدراسية.

وتطبق الاختبارات التحصيلة في أربع مواد دراسية هي: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والعلوم، والرياضات، وكامل المقرر للفصلين الدراسيين، وعلى جميع إدارات التعليم الخمس و أربعين، إدارة تعليمية بكافة مدارسها (بنين، وبنات) للصفوف المذكورة سابقًا.

التقويم المستمر في المملكة العربية السعودية:

أصدرت إدارة الإشراف التربوي بجدة دليل التقويم المستمر في المرحلة الإبتدائية، وفق لائحة تقويم الطالب الجديدة (الصفوف الأولية). وحدد الدليل توجيهات عامة للصفوف الأولية في ضوء اللائحة، والتقويم في المرحلة الإبتدائية، ثم حدد طرق تقييم المعايير، وحدد مستوى الإتقان في أي معيار لغوي بأكثر من 80 %، والطالب الذي يحصل على أقل من 80 % يعد غير متقن للمعيار.

- مستويات أداء الطالب في المعيار:
  1. متفوق 100%
  2. متقدم 85 % إلى أقل من 95 %
  3. متمكن 75% إلى أقل من 85%.
  4. غير مجتاز أقل من 75%
- آلية التقويم في اللغة العربية (مادة لغتي):

1. تحديد المهارات الأساسية المستهدفة لكل صف دراسي، وقسمت المهارات إلى:

المهارات الشفوية، وتقيم بالأدوات التالية: (الملاحظة، والمشاركة، والاختبارات الشفوية، والواجبات المنزلية).

المهارات الكتابية، وتقيم بالاختبارات التحريرية، ويستخدم المعلم نموذج الإتقان سابق الذكر.

2. يقيم الطلاب في كل صف دراسي وفقاً للنموذج التالي:

المعيار (1) نطق الحروف التي درسها الطالب بأصواتها القصيرة والطويلة والساكنة نطقًا سليمًا، ويقيم المعيار وفق السلم التالي:

المستوى	مستوى أداء الطالب	المحك	أداة التقويم المقترحة
متقن	متقن للمعيار 100%	نطق جميع حروف الوحدة بجميع أصواتها القصيرة والطويلة والساكنة نطقًا سليمًا.	بطاقة ملاحظة سلم التقدير اللفظي
	متقن المعيار من 90% إلى أقل من 100 %	نطق جميع حروف الوحدة بمعظم أصواتها القصيرة والطويلة والساكنة نطقًا سليمًا.	
	متقن المعيار من 80%إلى أقل من 90%	نطق جميع حروف الوحدة ببعض أصواتها القصيرة والطويلة والساكنة نطقًا سليمًا.	
غير متقن	أقل من 80%	لم يتمكن	

تجربة سلطنة عمان:

يتبنى نظام التقويم في التعليم الإبتدائي بسلطنة عمان مبدأ التقويم المستمر، القائم على جانبين مهمين يعكسان أهداف التقويم؛ فالجانب الأول يتمثل في التقويم من أجل التعلم، بهدف تنمية أداء الطالب وتطويره بالتوازي مع مهام التعلم اليومية، عبر الأنشطة المنوعة التي تتواءم مع قدرات كل طالب واحتياجاته، أما الجانب الثاني فيعنى بتقويم التعلم، وذلك لتحديد مدى تحقيق الطالب لأهداف التعلم الخاصة لكل مرحلة دراسية، وتورد وثيقة تقويم تعلم التلاميذ للمجال الأول (2009) وصف آليات التقويم للصفوف الأول وحتى الرابع الإبتدائي ضمن جدول تفصيلي، وتفصل أدوات التقويم المختلفة للمهارات اللغوية الأربع: التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، إضافة إلى الأناشيد والمحفوظات، والأنماط



اللغوية، حيث تقسم هذه الأدوات إلى نوعين من الأعمال، أولها: الأعمال الشفوية، ومنها الحوار، والأسئلة الشفوية، والعرض الشفوي، والقراءة الصحيحة، وتسميع المحفوظات وأداء الأناشيد. وثانيها الأعمال الكتابية، ومنها التقارير، والواجبات المنزلية، والاختبارات القصيرة، والأسئلة الكتابية القصيرة، وتُوزّع الدرجات المئة المخصصة لمادة اللغة العربية على أداء المهارات اللغوية الأربع، الممثلة بعناصر المادة، فللقراءة 35 درجة، وللكتابة 40 درجة، وللاستماع 10 درجات، أما التحدث فله 15 درجة، والجدير بالذكر أن مهارة الأناشيد والمحفوظات تقيّم ضمن مهارة القراءة، ومهارة الأنماط اللغوية تقيّم ضمن مهارة الكتابة، كما أن طلاب الصف الرابع يتعلمون مهارة القراءة الإثرائية عبر أنشطة القصة، ويُقيّمون على أدائها بواسطة إحدى الأدوات الشفوية أو الكتابية المذكورة آنفًا، ولكل طالب في هذه المرحلة ملف أعمال يصف التقويم التكويني المستمر الذي يستعمله المعلم ليحقق غاية التقويم من أجل التعلم، حيث يُضمن الأنشطة اليومية التي يؤديها الطالب خلال تعلمه للمهارات اللغوية المختلفة، كما يستفاد منها كأدلة مبرِّرة للدرجات التي يقررها المعلم لمستوى أداء الطالب في كل مهارة.

ويتجلى للمطّلع وضوح الوثيقة، وتضمين إطار نظري موجز لتأسيس القاعدة العلمية والمبادئ النظرية للتقويم، كما تم شرح المصطلحات وخطوات التقويم، ونماذج التقويم، وإتاحة المجال لرؤى المعلم في تعلم الطلاب وتقويمهم، حيث يمكن للمعلم اختيار أدوات تقويم مختلفة عن تلك التي تقترحها الوزارة، أو تطوير أدوات جديدة يرتئي ملاءمتها لأهداف التعلم وخصائص الطالب.

التقويم اللغوي المستمر بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان:

أصدرت المديرة العامة للتقويم التربوي، بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وثيقة تقويم تعلم الطلبة مادة اللغة العربية للصفوف (1 - 6) سابقة الذكر، ويمكن توضيح نظام التقويم المستمر في اللغة العربية بسلطنة عمان فيما يلي:

- أسس الدليل لمبادئ التعليم المستمر.
- وحدد المصطلحات والمفاهيم الواردة في الوثيقة.
- وحدد مراحل التقويم المستمر في التخطيط للتقويم، وفيه تم تحديد أدوات التقويم والفترة الزمنية لتطبيقها

المهارات	أدوات التقويم	الفترة الزمنية
الاستماع	– أسئلة شفوية. – أسئلة كتابية. – الواجب المنزلي.	– تكون مستمرة في الموقف الصفي من أجل تطوير التعلم (تكويني). – تُقَوَّم ختاميًا في الأسبوع من شهر(...) ثم ترصد الدرجة.
التحدث	– أسئلة شفوية. – أسئلة كتابية. – الواجب المنزلي.	– تكون مستمرة في الموقف الصفي من أجل تطوير التعلم (التكويني). – تُقَوَّم ختاميًا في الأسبوع من شهر(...) ثم ترصد الدرجة.
القراءة	– أسئلة شفوية/ أسئلة كتابية. – المطالعة الإثرائية والتسميع والواجب المنزلي. – اختبار قصير رقم ( ) ويشمل نصًّا قرائيًّا وآخر أدبيًّا.	– تكون مستمرة في الموقف الصفي من أجل تطوير التعلم (التكويني). – تُقَوَّم ختاميًا في الأسبوع من شهر(...)ثم ترصد الدرجة.
أخرى:		
التعبير الكتابي:		**الأسبوع الثاني من ديسمبر/ مايو**
التقرير الوصفي:		**شهر نوفمبر**



وعلى المعلم الانتباه لما يلي:

- إعلام الطلبة بآليات التقويم والأدوات التي سيقوم الطالب بها خلال الفصل الدراسي.
- يحدد إنجاز الطالب في نهاية الفصل الدراسي بحساب درجاته في أدوات التقويم المختلفة.
- يتم تحديد مستوى الطالب في مادة اللغة العربية على النحو التالي:

الدرجة	الرمز	المستوى
100 - 90	أ	ممتاز
89 - 80	ب	جيد جدًّا
79 - 65	ج	جيد
64 - 50	د	مقبول
أقل من 50	هـ	يحتاج إلى مساعدة

- ووضعت الوثيقة موصفات الورقة الامتحانية الفصلية، وزمن الاختبار، والدرجة الكلية (40)، وحددت مجالات الورقة في:

1. النصوص القرآنية 10 درجات.
2. النصوص الأدبية 12 درجة.
3. التطبيقات اللغوية 10 درجات.
4. الإملاء والترقيم والخط 8 درجات.

- ثم وضعت الوثيقة بطاقات تقويم الطالب في المهارات اللغوية في الصفوف:

بطاقة العرض الشفوي

م	معايير تقويم العرض الشفوي	الدرجة (3)	درجة الطالب
1	اللغة: استخدام اللغة الفصيحة، السلامة اللغوية.(ما أمكن ذلك).	1	
2	الأفكار: التسلسل، الترابط ودقة المادة المعروضة.	1	
3	الأداء: قوة الشخصية، التنويع في نبرات الصوت، الحركة التعبيرية، التواصل البصري، وتوزيع الانتباه، والقدرة على التأثير.	1	
المجموع		3	

بطاقة التعبير الكتابي

م	معايير تقويم التعبير الكتابي	الدرجة الكلية	درجة الطالب
1	الأفكار: وضوحها وصحتها، ترابطها وتسلسلها، وعدم تناقضها، وتنوعها وجدتها وعمقها، وتحليلها والاستدلال عليها.	4	
2	الأسلوب: التنوع بين الخبر والإنشاء. استيفاء عناصر الأسلوب. جمال الصياغة واستخدام المحسنات والألفاظ المناسبة.	3	
3	سلامة اللغة: إملائيًّا، ونحويًّا، وصرفيًّا، واستخدام علامات الترقيم .	3	
المجموع		10	

بطاقة الحوار الشفوي

م	معايير تقويم العرض الشفوي	الدرجة (2)	درجة الطالب
1	يمتلك آداب الحوار.	نصف	
2	سلامة اللغة ونطقها.	نصف	
3	منطقية العرض للفكرة.	نصف	
4	التأثير في المستمعين	نصف	
المجموع		2	



– واهتمت الوثيقة بالتشخيص المبكر للطلبة الضعاف، ووضعت خطة علاجية لهم :

نموذج خطة علاجية

الأهداف غير المحققة	الإجراء	الفترة الزمنية	الأثر

تجربة دولة الكويت:

تعد وزارة التربية بدولة الكويت المرحلة الإبتدائية مرحلة محورية وأساسية في رحلة التعلم التي يخوضها الطلبة، وتُولِي بناء الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم اهتمامًا كبيرًا بهدف إعداد الطالب لمستوى عالٍ من التعلم في مراحل الدراسة كافة.

ووفقًا للوثيقة الأساسية المعدلة للمرحلة الإبتدائية في دولة الكويت (2014)؛ يتضمن العام الدراسي أربع فترات رئيسة، تخصص في كل فترة دراسية منها (50) درجة لكل مجال أساسي من مجالات التعلم؛ بواقع (20) درجة لأعمال الفصل، و(30) درجة للاختبار، فبالإضافة إلى مجال اللغة العربية، توزع الدرجات بالنمط ذاته على مجالات القرآن الكريم، والتربية الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والاجتماعيات والتربية الوطنية، والعلوم، والرياضيات.

في الصفوف من الأول إلى الرابع الإبتدائي و تمنح العشرون درجة لأعمال المشاريع والأنشطة الصفية واللاصفية، وأوراق العمل، بينما تقسّم الدرجات العشرون في الصف الخامس، بواقع عشر درجات لأعمال الفصل، وعشر درجات لاختبارات قصيرة لا تتجاوز في عددها الاختبارين لكل فترة من الفترات الدراسية الأربع التي يحويها العام الدراسي، ثم تصل إلى ثلاثة اختبارات في الصف السادس، يتقدم لها الطالب كل أسبوعين من الفترة، ليمتحن أداءه في الموضوعات التي تعلمها خلالها.

يعتمد نظام التقويم على منح تقدير للطالب مع نهاية العام الدراسي، اعتمادًا على النسبة المئوية لمجموع الدرجات الذي حصل عليه، فتقدير (ممتاز) يمنح للطالب الحاصل على نسبة 90 % فما فوق، وتقدير (جيد جدًّا) للنسبة التي تتراوح بين 80 % و90 %، وتقدير (جيد) للنسبة التي تتراوح بين 70 % و80 %، وتقدير (مقبول) للنسبة التي تتراوح بين 50 % و70 %، وتقدير (ضعيف) للنسبة التي تقل عن 50 %

يتولى معلمو الصفوف من الأول حتى الرابع الإبتدائي إعداد الاختبارات المقدمة خلال الفترات الدراسية وتصحيحها باتباع آلية متفق عليها في كل مدرسة، كما يشرفون على تأدية الطلبة لها خلال الحصة الدراسية، بينما تتضمن أدوار معلمي الصف الخامس

الإشراف على تأدية الطلبة للاختبار الموحّد على مستوى المدرسة، وتصحيح أوراق الاختبار الذي يقام خلال حصتين دراسيتين.

التقويم اللغوي المستمر بوزارة التربية والتعليم بدولة الكويت:

جاء في الدليل الإرشادي للمرحلة الابتدائية الذي أصدره التوجيه الفني العام للغة العربية، بوزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2014 / 2015م، وصفاً للتقويم المستمر في اللغة العربية، وكيفية توزيع درجات الأعمال اليومية ودرجات الاختبارات التحريرية للفترات الدراسية الأربع في المرحلة الإبتدائية، وجاء كالتالي:

أولًا: مجمل توزيع درجة الأعمال اليومية (عشرون درجة)، توزع على النحو الآتي:

أ. الصفوف الأربعة الأولى في جميع الفترات الدراسية:

الصف	الأعمال اليومية (10 درجات)							المجموع
	القراءة	الاستماع والتحدث	الحفظ	الأنشطة الصفية واللاصفية	الخط	الإملاء	التعبير	
الأول	15	10	5	10	5	10	5	تجمع البنود ثم تجرى عملية القسمة كالتالي 60÷3=20
الثاني والثالث والرابع	10	10	5	10	5	10	10	

درجة الأعمال اليومية للصف الخامس فقط، (عشرون درجة) موزعة بين المشاركة والاختبار القصير كالتالي:

الصف	المادة الدراسية	المشاركة (10 درجات)							الاختبار القصير(10) درجات			
		القراءة	الاستماع والتحدث	الحفظ	الأنشطة الصفية واللاصفية	الخط	الإملاء	التعبير	فهم مقالي	فهم موضوعي	ثروة	سلامة لغوية
الخامس	جميع الفترات	10	5	3	8	4	10	10	2	3	2	3
المجموع		50 ÷ 5 = 10							مجموع الدرجات = 10			

ووضع الدليل تعليمات تقييم المتعلم في الأعمال اليومية، ومواصفات الفقرة الإملائي للأعمال اليومية، والملاحظات التي تراعى عند تصميم الاختبارات للصفوف (1 - 6)،



وإرشادات مهمة عند تطبيق الاختبارات، وملاحظات عند تصحيح الإملاء في الاختبارات الفترية، ووضع الدليل سجلاً مفصلاً لدرجات الأعمال اليومية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

تجربة دولة قطر:

يدير المجلس الأعلى للتعليم الشؤون التربوية في دولة قطر، ويقرّ سياسات التعليم بما فيها التقييم والتقويم لأداء الطلبة، فالتقييم التربوي الشامل نظام مقرر لتطوير العملية التعليمية عبر اختبارات مقنّنة موحّدة تجرى بشكل سنوي لقياس تحقيق طلبة الصفوف الرابع الأساسي وحتى الحادي عشر، لمعايير التعلم في المواد الأساسية الأربع: اللغة العربية واللغة الإنجليزية، والرياضيات والعلوم (التقييم التربوي الشامل، 2015)

وعن اللغة العربية، وضع المجلس معايير تهدف إلى تنمية التوظيف الفعال للغة في مهارات التفكير العليا، والتواصل، والتذوق الأدبي، والكتابة الإبداعية (معايير مناهج اللغة العربية، 2005)، وتصف أدلة تقويم أداء الطلاب، التابعة لهيئة التقييم بالمجلس الأعلى للتعليم، معايير الكفاية والأداء في أربعة مجالات تعكس المهارات اللغوية الأربع: التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وتقسم مستويات الأداء لكلٍّ من هذه المهارات إلى خمسة مستويات، تتدرج في التعبير عن قدرة الطالب الممتازة، ثم القدرة الجيدة جدًّا، فالقدرة الجيدة، والقدرة المقبولة، وانتهاءً بالقدرة الضعيفة، وذلك برموز الحروف الإنجليزية (A ، B ، C ، D ، F) على الترتيب.

وفي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، تقسم نسب الدرجات المخصصة لتقويم الأفرع الرئيسة الأربعة: (الاستماع، والتحدث بغرض التواصل، وإستراتيجيات القراءة والقراءة للفهم، وإستراتيجيات الكتابة والتعبير بالكتابة) بشكل متساوٍ، حيث يقيّم المعلمون الطلبة على مدار العام الدراسي، مخصّصين 25 % من الدرجة الكلية لكل فرع من الأفرع، عبر تقويم مستمر مبنيٍّ على الأنشطة الصفية، أما في الصفوف من الرابع حتى السادس، فتقسّم درجة مادة اللغة العربية (100 درجة) على اختبارات منتصف الفصل الأول، ونهايته، ومنتصف الفصل الثاني، ونهايته، وأعمال الفصل الأول، وأعمال الفصل الثاني، بواقع (15) درجة لكل من اختباريّ منتصف الفصلين، و(30) درجة لكل من اختباريّ نهاية الفصلين، و(5) درجات لأعمال كل فصل، كما أن كل اختبار يتضمن أسئلة مقالية وموضوعية ترتبط بمعايير محددة لكل من مهارات التحدث بغرض التواصل (بنسبة 20 %)، والاستماع والتجاوب (بنسبة 15 %)، والإملاء (بنسبة 10 %)، والقراءة للفهم (بنسبة 25 %)، والنحو والصرف (بنسبة 15 %)، والخط (بنسبة 3 %)، والكتابة (بنسبة 12 %) (المجلس الأعلى للتعليم، 2015).

ويجري المعلمون تقييمًا بنائيًّا مستمرًّا للطلاب خلال الحصص الدراسية، لكل من

التحدث، والحفظ، والقراءة، مستندين إلى سلالم تقدير مقررة مسبقًا، إضافة إلى الاختبار السنوي الذي يعتمد أنماطًا حديثة من الأسئلة؛ كالاختيار من متعدد والمقال، لاختبار مهارات الكتابة والقراءة والاستماع.

التقويم اللغوي المستمر بالمجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر:

استخدم المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر التقويم المستمر منهجًا واضحًا في التقويم اللغوي للصفوف من (1 - 6)، وفي غيرها من الصفوف الاثني عشر.

وحدد المجلس المهارات اللغوية التي تقاس في هذه المرحلة للصفوف (1 - 6)، ووضع الوزن النسبي لكل مهارة كالتالي:

- التحدث بغرض التواصل: 20 %، تقييم بنائي مستمر ويتضمن القراءة الشفوية وحفظ النصوص.
- الاستماع والتجاوب: 15 %.
- الإملاء: 10 % قطعة خارجية مؤلفة من عدد كلمات يناسب الصف.
- القراءة للفهم: 25 %.
- النحو والصرف: 15 %.
- الخط 3 %. خط النسخ.
- الكتابة: 12 %. موضوع واحد، ويتم تحديد عدد الأسطر حسب الصف.
- ووضعت الوثيقة جدول مواصفات لاختبارات الصفوف (1 - 6)، يمكن إجمالها في:
- يراعي الاختبار معايير الجودة.
- تحديد زمن الاختبار.
- تنويع الأسئلة بين الموضوعية والمقالية.
- اختيار نصوص خارجية تتفق ومستوى نصوص المصدر.
- مطابقة المصطلحات العلمية الموظفة في الاختبار مع ما تم توظيفه في مصادر التعلم.
- التقيد بالمادة العلمية المتضمنة في المعيار المستهدف.



- التقيد بكتابة أسئلة الاختبار وفق القالب المعتمد من قسم اللغة العربية في هيئة التقييم.

ثم حددت معايير تقييم كل مهارة كالتالي:

1. **التحدث:** تقييم مهارة التحدث تقييمًا بناءً مستمرًّا وفق ما يلي:
   - سلامة اللغة.
   - توظيف أدوات الربط المناسبة.
   - صحة الأفكار ومناسبتها للموضوع.
   - نبرات الصوت ولغة الجسد.
2. **حفظ النصوص:** يراعي في حفظ النصوص سلامة النطق، ووضوح الكلمات والحروف، والإلقاء المعبر عن المعنى وفق ما يلي:
   - سلامة اللغة.
   - تمثل المعنى.
   - الحفظ.
3. **القراءة الشفوية:** تكون من نصوص القراءة في مصدر التعلم، ويراعى فيها علامات الترقيم، وسلامة النطق والتعبير عن المعنى، وفق ما يلي:
   - سلامة النطق.
   - تمثل المعنى.
   - علامات الترقيم.
4. **الاستماع:** تقيم مهارة الاستماع بنص واحد في حدود 75 كلمة في اختبار منتصف الفصل، وتراعى فيه:
   - خصائص الفئة العمرية لكل سنة دراسية، ونوع النص، والمعايير المستهدفة.
   - يستمع الطالب مرتين إلى كل من نص الاستماع ونص الإملاء مسجلين في (CD) واحد.
5. **الإملاء:** يراعى في نص الإملاء احتوؤه على ما لا يقل عن 30% من

القواعـد الإملائيـة التـي درسـها الطالـب.

6. **الخط:** تحتسـب الدرجـة الكاملـة للطالـب فـي الخـط إذا كتـب الجملـة المطلوبـة مـرة واحـدة مراعيـاً:
   - التناسق بين الحروف في حجمها والمسافات بينها.
   - مراعاة كتابة الحروف فوق السطر وتحته حسب قواعد كتابة الخط
7. **القراءة:** يتـم تخصيـص نصيـن للقـراءة ... عـدد كلمـات كل نـص مـن نصـوص القـراءة (100) كلمـة مـا عـدا النـص الشـعري والنـص السـردي.
8. **النحو والصرف:** تقاس أسئلة النحو والصرف بمحفزات خارجية.
9. **الكتابة:**
   - يختار الطالب موضوعًا واحدًا من موضوعين يمثلان ما درسه الطالب.
   - يراعَى في اختيار الموضوع خصائص الفئة العمرية لكل سنة دراسية.

تجارب أجنبية في سياسات التقويم اللغوي:

إن التجارب العالمية في التقويم اللغوي تختلف باختلاف الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للدول، وميزات ثقافتها، ورُؤَاها السياسية نحو التعليم، وتوجهاتها الفكرية والعلمية، وتمثل كل منها نموذجًا يمكن الاستفادة من جوانب القوة فيه لتخطيط التطوير في السياسات التعليمية، فمن الاتحاد الأوروبي الذي يقدم تجربة فريدة بضمّه دولًا متعددة الخصائص - أولَاها اللغات - ومع ذلك تمكنه من دعم تحقيق الدول الأعضاء فيه الحد الأدنى من مخرجات تعليم اللغة، إلى إنجلترا التي تمثل مهد اللغة التي تحتل المرتبة الأولى عالميًّا كلغة للتواصل والتعليم؛ الإنجليزية، إلى أستراليا التي لا يعني إقرار الإنجليزية فيها لغة رسمية عدم الالتفات إلى سكانها المتنوعين عرقيًّا، وما تعكسه خصائصهم على واقع المجتمع وأسس التعليم، بما في ذلك اللغات الأصلية التي يشجع التعليم الاحتفاظ بها، تعرض الأقسام الآتية مضامين وثائق التقويم اللغوي في السياقات الثلاثة.

تجربة دول الاتحاد الأوروبي:

يتطلع الاتحاد الأوروبي إلى الجودة كهدف للتعليم؛ حيث يشجع الدول الأعضاء على وضع المعايير كمرجع لمستويات ونوعية التعليم، ويقارن فيما بينها في مدى تحقيق الطلبة للمعايير، وفي مجال تعليم اللغة، يستهدف قطاع السياسة اللغوية بالاتحاد دعم الدول الأعضاء



في عمليات تحليل السياسات والممارسات السابقة والحالية لغرض تصميم التحسينات المستقبلية المحتملة، عبر مشروع توصيفات سياسة تعليم اللغة (Language Education Policy Profiles)، الذي يمثل امتدادًا للسياسات المبنية على مدى السنوات، ويعاون أعضاء المشروع من خلاله أصحاب القرار في تقييم مدى انسجام السياسات مع التوجهات العامة لمجلس دول الاتحاد، ومع خصائص كل الدولة وتطلعاتها، والوضع الاجتماعي فيها، حيث توجهه أسس: (تعدد اللغات، والتنوع اللغوي، والتفاهم المتبادل، والمواطنة الديمقراطية، والتماسك الاجتماعي)؛ ففي بولندا على - سبيل المثال - راجع المشروع أنظمة الاختبارات التي تعتمد على نوع الاختبارات المركزية لضمان المصداقية، مع وجود المرونة اللازمة لإبداع الطلبة، كما تفرض تطبيق أنظمة تقييم داخلية في كل المدارس.

وصمم قطاع السياسة اللغوية الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (Common European Framework of Reference for Language) (CEFR) لتطوير الجودة بموازاة المنهاج المبني على المعايير، وأنظمة التقويم والاختبار، و مؤهلات المعلمين عن طريق إعدادهم لتوظيف التغذية الراجعة في تقويم طرق التدريس ووسائل التقييم داخل الصف، كما يقدم الإطار مستويات محددة لتحقيق أهداف كفاءة التواصل، وتستند وثائق المناهج في معظم الدول الأعضاء إلى مبادئ هذا الإطار المرجعي المشترك، وتبني مستويات الأداء اللغوي عليها لأغراض التقويم، لكن الوصف المتكامل الذي يسري على جميع الدول لا يزال غائبًا بسبب الاختلافات بين الدول في أهداف تعلم اللغات؛ حيث يعجز الإطار المرجعي عن تحديد المراحل والأعمار التي يجب على الطلبة أن يحققوا فيها مستويات الأداء في كل من اللغة الأولى، واللغة الثانية، واللغة الأصلية والأجنبية، وهو ما تمليه الخصائص الاجتماعية المميزة لكل دولة.

ولقطاع السياسة اللغوية بالاتحاد مشروع آخر في مجال تعليم اللغة، وهو مشروع (اللغات في التعليم، اللغات للتعليم) أو (Languages In Education. Languages For Education) الذي يجلّي الرؤية الشاملة للاتحاد الأوروبي نحو تعليم اللغات، في تركيزه على التعاون الوثيق بين معلمات اللغات، وكذلك بين المؤسسات التعليمية، فيوصي ببناء كل من برامج تعليم اللغات وبرامج المؤسسات التعليمية اعتمادًا على الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات، بغرض الوصول إلى التنسيق الكامل، ويركز هذا المشروع على (لغات المدرسة)؛ أي تدريس اللغة القومية كمادة، إضافة إلى اللغات الأخرى المستخدمة كوسيلة التدريس في شتى المواد الدراسية، بهدف الوصول إلى ارتباط بين لغات المدرسة واللغات الأصلية والأجنبية.(Language Policy Division, 2009)

تجربة إنجلترا:

يُبنى المنهاج الوطني الإنجليزي ضمن مراحل التعليم الإجباري على أربع مراحل، هي: المرحلة الأساسية 1 (Key Stage 1) (لأعمار 5 - 7 سنوات)، والمرحلة الأساسية 2 (Key Stage 2)(لأعمار 7-11 سنة)، المرحلة الأساسية 3 (Key Stage 3) (لأعمار 11 - 14 سنة)، والمرحلة الأساسية 4 (Key Stage 4) (لأعمار 14-17 سنة)، وقُدّمت نسخته الأخيرة عام 2014، محددة البرامج التعليمية للمواد الدراسية، ففي المرحلة الإبتدائية، تتضمن المرحلة الأساسية 1 (KS1) مادة اللغة الإنجلزية فقط دون لغات أخرى، ثم تضاف لغة أجنبية إلى مواد المرحلة الأساسية 2 «KS2»، ويحدد المنهاج المواد الأساسية - التي تتضمن اللغة الإنجليزية- بتفصيل كبير، مع توسع وأمثلة، ويقسم تعليمها إلى مرحلتين فرعيتين من (KS2)؛ هما الأساسية 2 الدنيا (Lower KS2) للسنتين الثالثة والرابعة من التعليم الابتدائي، والأساسية 2 العليا (Upper KS2) للسنتين الخامسة والسادسة من التعليم الإبتدائي، ويذكر المنهاج بيانًا عامًّا عن أهداف التعلم وشرحًا لبرامج التعليم في كل سنة.

أما في التقويم؛ فيتم تشجيع التقويم البنائي (التكويني) دون تقديم دعم واضح متمثل في التمويل أو التوجيهات الحكومية، كما يلزم تطبيق التقويم النهائي (الختامي) لأداء الطلبة بهدفين معلنين، هما: توفير بيانات معيارية لأولياء الأمور، وإعطاء صورة عن أداء المدرسة. وعند الانضمام إلى المرحلة الأساسية 1 (KS1) أو التعليم ما قبل المدرسي، يخضع الطلبة لاختبار تحديد المستوى، في كل من اللغة والتواصل، ومهارتي القراءة والكتابة، للمساعدة في تقويم أداء كل طالب، وقياس تطوره على مدار المرحلة الابتدائية، أما في المرحلة الأساسية 1؛ فإن الطريقة الرئيسة للتقويم هي تقويم المعلم، الذي يستند إلى مواصفات الأداء الجديدة، ويُعبّر عن نتائج الاختبارات فيها بدرجة على مقياس، ثم يتطوّر نوع الاختبارات إلى اختبارات تبنى وتُقيّم خارج المدرسة في المرحلة الأساسية 2، وتشمل مهارات القراءة، والقواعد، والترقيم، والإملاء، إضافة إلى اختبارات المعلم، ويتم تجميع الدرجات المقياسية في كل مادة لرسم صورة حول الأداء الوطني في البلاد (Harlen, 2014)

تجربة أستراليا:

في ولاية (تاسمانيا) الأسترالية، توضح وثيقة سياسة التقويم ورصد الدرجات المتطلبات التي يجب توافرها في ممارسات التقويم الصفي ورصد الدرجات في الأقسام التعليمية والمدارس، لضمان تطبيق الممارسات التي تدعم التعلم وإنجاز الطلبة، وتحقيق التوافق مع التوقعات والإجراءات الحكومية والالتزامات الوطنية.

بنيت السياسة على برنامج التعريف بسياسة تعلم الطالب والطفل (Child and Student



(Learning Policy Driver) الذي يصف المبادئ المؤسسة لقطاع التعلم، وتتواءم مع سياسة المناهج في مدارس (تاسمانيا) (Curriculum in Tasmania Schools K-12 Policy)، حيث تعبر عن وظيفة التقويم كمتمم لتحقيق الطلبة لنواتج التعلم عالية الجودة، وذلك عبر الممارسات التي تفيد من نتائج الدراسات التربوية في التطوير، وتدمج مع عمليات التعليم والتعلم في كل السنوات الدراسية، وتراعي التنوع في الطلبة وعائلاتهم، وتوفر التغذية الراجعة الآنية والمثمرة للطلبة وأولياء الأمور والمعلمين، وتدعم عمليات صنع القرار حول التعلم مستقبلاً، وتمكّن من تحقيق كل من الطلبة والمعلمين والإداريين لمتطلبات المحاسبة، وتراعي القوانين والتوجيهات الوزارية والسياسات والمبادرات المرتبطة بالتعلم والتقويم.

وتتضمن المتطلبات الأساسية للتقويم ورصد الدرجات كلًّا من: المتطلبات القانونية التي تصفها بنود الدستور، ومتطلبات إجراءات التقويم ورصد الدرجات في المنهاج الأسترالي، ومعايير ضمان الجودة والاعتماد المقررة من هيئة المؤهلات التاسمانية (Tasmanian Qualifications Authority)، وسياسات وإجراءات التعليم والتدريب الإضافي (Further Education and Training) التي تصدر في وثائق رسمية لتوثق التوافق مع معايير الجودة المعتمدة وطنيًّا عبر منظم التعليم والتدريب المهني (Vocational Education and Training)، إضافة إلى تطبيق توصيات فرقة عمل إبلاغ أولياء الأمور (Reporting to Parents Taskforce) التي توضحها متطلبات الإبلاغ للعام الجاري.

واللافت للانتباه تضمين وثيقة السياسات قسمًا يوضح الأدوار والمسؤوليات المرتبطة بكل أعضاء العملية التعليمية، بدءًا بالأمناء العامين، والقادة والمديرين العامين، وقطاع خدمات الأداء التعليمي، ومديري المدارس، والمعلمين، وانتهاءً بأولياء الأمور والمتعلمينف (Educational Performance Services, 2014).



الفصل الثالث
دليل إجراءات تقويم الطلاب في اللغة العربية للصفوف (1 - 6)

- مقدمة.
- المبادئ العامة في تقويم طلاب الصفوف (1 - 6) في اللغة العربية.
- أنواع التقويم اللغوي وأساليبه.
- خطوات تقويم طلاب الصفوف (1 - 6) في اللغة العربية.
- الأدوات المقترحة لتقويم مجالات التعلم اللغوي لدى طلاب الصفوف (1 - 6).
- تقدير مستويات طلاب الصفوف (1 - 6) في اللغة العربية.
- توزيع الدرجات على مجالات التقويم اللغوي لطلاب الصفوف (1 - 6).
- سجلات وكشوف رصد درجات التقويم اللغوي للصفوف (1 - 6).

الفصل الثالث

دليل إجراءات تقويم الطلاب في اللغة العربية للصفوف (1 - 6)

يركز هذا الفصل من الإطار المرجعي على إجراءات تقويم الطلاب في اللغة العربية، فيعرض للمبادئ الأساسية لتقويمهم، وأنواع التقويم اللغوي وأساليبه، ويحدد الخطوات التي يتبعها المعلم (المقوِّم)، عند تقويم طلاب الصفوف من (1 – 6)، ويحدد مجالات تقويم الطلاب في اللغة العربية، ويقدم خططًا مفصلة لتقويم كل صف دراسي، ليهتدي بها المعلمون عند تقويم الطلاب في اللغة العربية، وفيما يأتي تفصيل لهذه العناصر:

المبادئ العامة في تقويم طلاب الصفوف (1 - 6) في اللغة العربية:

عند تقويم طلاب الصفوف (1 – 6)، يتم مراعاة ما يأتي:

1. التركيز على تقويم المهارات اللغوية؛ لأن طبيعة مادة اللغة العربية مهارية، والغاية من تعليمها إتقان المهارات اللغوية واستخدامها في التواصل وكل الأنشطة الحياتية الوظيفية والإبداعية.
2. تقويم توظيف المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية عند أداء المهارات اللغوية وممارستها أفضل من التقويم المباشر.
3. تخصيص نسبة من الدرجات المخصصة لتقويم وجدانيات اللغة العربية المتمثلة في: الاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والاهتمامات اللغوية.
4. تنويع أساليب وأدوات التقويم اللغوي للصفوف من (1 – 6)، لمواجهة تنوع مجالات التعلم في اللغة العربية، والفروق الفردية بين الطلاب.
5. استخدام الأدوات المناسبة لكل مجال من مجالات التقويم اللغوي، فلا يجوز تقويم المهارات اللغوية مثل القراءة الجهرية والتحدث باستخدام اختبارات الورقة والقلم، ولكن لا بد من استخدام بطاقات ملاحظة أداء الطلاب في مهارات القراءة الجهرية، أو مقاييس تقدير أداء الطلاب في القراءة الجهرية، وكذا تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد، وتقويم وجدانيات اللغة العرببية، وتجدر الإشارة إلى أن هناك أدوات قد تصلح لقياس أكثر من مجال، فيمكن استخدام الأداة الأكثر صلاحية والأكثر مناسبة.
6. تصميم أدوات التقويم ينطلق ويبنى من معايير تعليم اللغة العربية الخاصة



بـكل صـف دراسـي، ويكشـف عـن مسـتوى أو نسـبة تحقـق كل معيـار.

7. اسـتخدام نتائـج تقويـم الطـلاب فـي اللغـة العربيـة فـي تطويـر أسـاليب التخطيـط لتدريسـها، وأسـاليب التدريـس، وأسـاليب التقويـم ذاتـه.

8. تطبيـق أدوات التقويـم يتـم توزيعـه بصـورة منتظمـة علـى مدار الفصـل والعـام الدراسـيِّين...

وعند ملاحظة مهارات الطلبة في اللغة العربية لتقويمها يجب وضع متوسط أدائهم في الحصص وليس موقف لغوي واحد يحدده المعلم فقط ؛ موقفًا قرائيًّا مثلًا أو موقفًا كتابيًّا أو موقفًا في التحدث.

9. التركيـز علـى تقويـم مهـارات القـراءة والكتابـة فـي الصفـوف الثلاثـة الأولـى (1 - 3)، فهـي المهـارات الجديـدة التـي يسـعى منهـج اللغـة العربيـة إلـى تقويمهـا.

10. الاهتمـام بالوصـف الكيفـي للتقويـم اللغـوي، وليـس الوصـف الكمـي فقـط، بحيـث يسـتطيع المعلـم تقديـم تغذيـة راجعـة ذات قيمـة للطـلاب وللوالديـن ولـكل المهتميـن بتعليـم اللغـة العربيـة، تسـهم هـذه التغذيـة الراجعـة فـي تطويـر تعلُّـم اللغـة العربيـة، وهـذا يتطلـب اسـتخدام اسـتمارة لرصـد أداءات الطـلاب فـي كل مهـارة لغويـة، ووصـف هـذا الأداء بحيـث يتضـح منـه جوانـب التميـز، وجوانـب الضعـف ومـدى تقـدم الطالـب فـي كل مهـارة.

11. يتطلـب تطويـر سياسـات تقويـم اللغـة العربيـة اسـتخدام تقويـم الأداء اللغـوي أو التقويـم الأصيـل، والتخلـص مـن الطـرق التقليديـة فـي تقويـم الطلبـة وتقديـر درجاتهـم، وعليـه يتطلـب التقويـم إعـداد أدوات حديثـة مثـل: مقاييـس تقديـر الأداء، وبطاقـات الملاحظـة، ومقاييـس وجدانيـات اللغـة، والاسـتبانات الخاصـة بمجـالات الوجـدان اللغـوي ... علـى أن يقـوم مختصـون وخبـراء بإعـداد هـذه الأدوات لـكل صـف دراسـي.

12. تدريـب المعلميـن علـى كيفيـة إعـداد أدوات التقويـم اللغـوي الأصيـل، وكيفيـة تطبيقهـا، وتقديـر أداء طلابهـم فيهـا.

13. العنايـة بالطـلاب المتميزيـن والموهوبيـن فـي اللغـة العربيـة، بالكشـف عـن قدراتهـم واهتماماتهـم اللغويـة، تمهيدًا لإعـداد برامـج إثرائيـة تسـهم فـي تطويـر هـذه القـدرات والاهتمامـات.

14. العناية بالطلاب الضعاف في اللغة العربية، بتحديد مَواطن الضعف، خاصة المتعلقة بالمهارات الأساسية وعلى رأسها القراءة والكتابة، وتقديم برامج علاجية لتحسين مستوياتهم اللغوية، وعدم التأخر في ذلك؛ لأنه يزيد من ضعف هؤلاء الطلاب، وقد يفوّت عليهم فرصة تعلم اللغة العربية، ويردهم إلى الأمية في القراءة والكتابة. ويمكن للمعلم تصميم استمارة خطة علاجية مناسبة، ويمكن استخدام النموذج التالي في الخطة العلاجية:

جوانب الضعف	إجراءات العلاج	الفترة الزمنية	النتائج

أنواع التقويم اللغوي وأساليبه:

يتكون نظام التقويم اللغوي للصفوف من (1 - 6) من نوعين أساسيين من التقويم هما:

1. التقويم المستمر:

ويسمى التقويم التكويني؛ وفيه يتم استخدام أساليب وأدوات متنوعة لتقويم الطلاب في اللغة العربية، وتتمثل في:

- **الملاحظة:** وتستخدم في تقويم أداء الطالب في المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والتحدث والقراءة، والكتابة)، وفي ملاحظة سلوك الطالب وممارساته في المواقف التعليمية المختلفة ورصدها، وهي أداة مهمة لتقويم وجدنيات اللغة العربية من الاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والاهتمامات.
- **المهام اللغوية:** تستخدم في تقويم الأداء اللغوي للمهارات المختلفة، وفيها يتم قياس مستوى الأداء، والقدرة على توظيف المعرفة اللغوية، وفق مقياس تقدير الأداء، وتصلح لتقويم جميع المهارات اللغوية: لأنها نوعان: مهام عمليات أدائية، ومهام منتجات كتابية.
- **الواجبات المنزلية:** تكليفات تُعزِّز تعلُّم الطلاب للمهارات والمفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية، ويستخدمها المعلم لتنمية قدرات لغوية تحتاج إلى زمن تدريب وممارسة مثل القراءة، والكتابة.
- **الأنشطة الصفية:** جهد يبذله الطلاب في الصف الدراسي أثناء مواقف التعلُّم



اللغوي، ويحتاج إلى التعاون والإيجابية والمسؤولية، ويقيم المعلم طلابه في هذه الجوانب من خلال متابعة وملاحظة مشاركات الطلاب، فهي تعكس المشاركة والفاعلية.

- **المقاييس والاستبانات:** أدوات مقننة أعدها تربويون، ومن الممكن أن يعدها المعلم بالتعاون من الزملاء لقياس وجدانيات اللغة مثل: الميل إلى القراءة، والاتجاه نحو تعلم اللغة العربية.
- **دراسة الحالة:** يختص هذا الأسلوب بالحالات الفردية من الطلاب التي تحتاج إلى علاج نتيجة تعسر الطالب في اكتساب مهارات اللغة العربية، وفيها يتم تحديد أسباب الضعف، وسبل علاجه، وتستخدم أيضًا في دراسة حالات الطلاب الموهوبين في اللغة العربية أو جانب لغوي معين بهدف إثراء مهاراته وتنميتها.
- **المقابلة الشخصية:** تستخدم في دراسة الظواهر اللغوية سواء كانت فردية كانت أم جماعية، بهدف جمع المعلومات تمهيدًا لدراسة الظاهرة أو المشكلة وعلاجها، فهي أداة علمية إجرائية تقدم معلومات وبيانات غير معروفة عن الطلاب.

2. التقويم التجميعي:

وفي هذا النوع من التقويم يتم استخدام الاختبارات التحريرية في جلسات اختبارية كالتالي:

- **اختبار منتصف الفصل:** يتم تحديد تاريخه، ويطبق على مستوى الصف أو المدرسة.
- **اختبار نهاية الفصل:** يتم تحديد تاريخه، ويطبق على مستوى المدرسة.

خطوات تقويم طلاب الصفوف (1 - 6) في اللغة العربية:

يسير تقويم الطلبة في اللغة العربية وفقًا للخطوات الثلاث الآتية:

الخطوة الأولى: التخطيط للتقويم اللغوي:

يتوقف نجاح التقويم اللغوي على التخطيط الجيد له، وفي هذه المرحلة يتبع المعلم أو المقِّوم ما يأتي:

1. تحديد معايير تعليم الطلاب في اللغة العربية للصف الدراسي المراد تقويمه، وهي معايير المحتوى، وتوجد هذه المعايير في وثيقة اللغة العربية، أو في دليل المعلم، أو قوائم المعايير، وكلها تصدرها - بصورة رسمية - وزارات

التربية والتعليم في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج.

2. تحليل معايير تعليم اللغة العربية الخاصة بالصف الدراسي لتحديد جوانب التعلم اللغوي ومجالاته، وتوضع في جدول التصنيف، وتتمثل في الآتي:

- المهارات اللغوية الفرعية المقررة على الصف الدراسي، والمطلوب من التلاميذ في هذا الصف اكتسابها، موزعة على كل مهارة رئيسة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية المقررة على الصف الدراسي، والمتمثلة في: مفاهيم نحوية، ومفاهيم صرفية، ومفاهيم إملائية، ومعارف أدبية، وقواعد نحوية، وقواعد صرفية، وقواعد إملائية.
- وجدانيات اللغة الخاصة بكل صف دراسي، وتتحدد هذه الوجدانيات في: الاستعدادات لتعلم اللغة العربية خاصة القراءة والكتابة، والميول اللغوية خاصة الميول للقراءة، والاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية، والاهتمامات اللغوية من الشعر والأدب والكتابة وغيرها.

3. تحديد الأساليب والأدوات المناسبة لتقويم كل مجال لغوي، وبالتحديد في هذا الصف الدراسي (الأول مثلًا)، حيث تختلف درجة مناسبة الأداة من صف إلى صف آخر.

4. تحديد الوزن النسبي لكل مجال لغوي، ويتحكم في ذلك درجة لزوم وأهمية المجال اللغوي أو المهارة اللغوية لهذا الصف، فمثلًا، مهارات القراءة والكتابة للصفوف الثلاثة الأولى أكثر لزومًا وأهمية من المهارات الأخرى، وتزيد درجة أهميتها في هذه الصفوف عن الصفوف العليا.

5. تحديد زمن تطبيق كل أداة لغوية وعدد مرات تطبيقها، ومن هذه الأدوات ما يتصف باستمرارية التطبيق عبر زمن متصل، ومنها ما يطبق عددًا من المرات، فيجب أن يتم تحديد زمن التطبيق ومرّاته.

6. مراجعة وثيقة تعليم اللغة العربية للإفادة مما جاء فيها من مقترحات التقويم اللغوي، والخطة الزمنية لتقويمه، والأدوات المقترحة للتقويم اللغوي.

7. تحكيم مقترح تخطيط التقويم اللغوي من المتخصصين والخبراء على مستوى الدولة أو على مستوى الإدارة التعليمية إن كان المقترح غير مركزي، وقام



بإعداده معلم المـادة أو لجنـة مـادة اللغـة العربيـة علـى مسـتوى المدرسـة.

8. اعتمـاد المقتـرح فـي صورتـه النهائيـة، تمهيـدًا لتنفيـذه فـي الخطوتيـن الآتيتيـن، وهمـا: بنـاء أدوات التقويـم اللغـوي وإعدادهـا، وتنفيـذ التقويـم اللغـوي.

الخطوة الثانية: بناء أدوات التقويم اللغوي:

عند بناء أدوات التقويم اللغوي، يتبع المعلم أو المعد ما يأتي:

أ. بناء أدوات تقويم المهارات اللغوية، ويتم كالآتي:

يستخدم في تقويم المهارات اللغوية بطاقات الملاحظة لمهارات القراءة الجهرية، ومهارات التحدث. ومقاييس تقدير أداء الطلاب في: مهارات: (الاستماع، والقراءة الجهرية، والتحدث، والكتابة التعبيرية، والإملائية، والخطية، والاختبارات التحريرية) لقياس مهارات الفهم القرائي فقط.

1. بناء بطاقات ملاحظة أداء الطلاب في المهارات اللغوية:

ويتبع فيها ما يأتي:

- تحويل المهارات الفرعية الخاصة بمهارتي القراءة الجهرية، والتحدث (التعبير الشفوي)، والتي تم تحديدها في مرحلة التخطيط إلى بطاقات ملاحظة أداء الطلاب في الصف المراد تقويمه، وذلك بصياغة كل مهارة في صورة أداء لغوي إجرائي يمكن ملاحظته وقياسه.

- وضع الأداءات اللغوية في قائمة الأداءات (جوانب التقويم)، وتحديد سلالم تقدير الأداء، وفقًا للجدول الآتي:

م	جوانب الأداء	مستويات الأداء			
		متفوق	جيد	متوسط	ضعيف
1					
2					
3					

– تصميم استمارات متابعة أداء الطلاب في المهارات اللغوية، وتكون من نوع الملاحظات القصصية، وقد تأخذ الشكل الآتي:

استمارة متابعة الطالب في أداء المهارات اللغوية اسم الطالب:............................ الصف:....................			
المهارة	جوانب القوة	جوانب الضعف	مستوى التقدم
الاستماع			
التحدث			
القراءة			
الكتابة			

2. **بناء مقاييس تقدير أداء الطلاب في المهارات اللغوية:**

ويتبع فيها الخطوات التالية:

1. تحويل المهارات الفرعية المرتبطة بالمهارات الرئيسة الأربع: (الاستماع، والتحدث - الحديث الشفوي - والقراءة الجهرية، والكتابة التعبيرية) إلى مقاييس تقدير أداء، بإعادة صياغة المهارة اللغوية في شكل محاكات أداء، ووصف مستوى أداء كل محك تحت مستوى الأداء، ويأخذ المقياس الشكل الآتي:

مقياس تقدير أداء الطلاب في القراءة الجهرية

م	محكات الأداء	مستويات الأداء			
		متفوق	جيد	متوسط	ضعيف
1					
2					
3					

2. تحديد المهمة اللغوية وكتابة نصها، على أن تحتوي على المخرجات التعليمية التي تقيسها، والمهارات التي تقيسها، ونوعها (عمليات أو منتجات)، وكيفية تصحيحها، ومقياس تقدير أداء الطلاب فيها، كما سبق التوضيح في الخطوة الأولى.



3. **بناء اختبارات مهارات الفهم القرائي:**

ويتبع فيها ما يأتي:

1. بداية يجب التأكيد على أن الفهم القرائي يمكن تقويمه من خلال الاختبارت الشفوية، والاختبارت التحريرية، وفي الصفين الأول والثاني يمكن استخدام الأسئلة الشفوية أكثر، لقياس فهم التلاميذ للنص المقروء.
2. تحديد المفردات والتراكيب اللغوية اللازمة للطلاب في الصف المراد تقويمه.
3. صياغة أسئلة يراعَى فيها مستوى الطلاب، فقد تناسب الأسئلة الموضوعية تلاميذ الصفوف الأولى أكثر لأنهم في مرحلة اكتساب مهارات الكتابة، وفي الصفوف العليا من الرابع إلى الثالث في المرحلة الإبتدائية يمكن الجمع بين نوعي الأسئلة الموضوعية والكتابية القصيرة، حيث يستطيع التلاميذ الكتابة، وتفسير المعاني بنجاح.
4. تحديد النص القرائي من الكتاب أو من خارجه بشرط أن يناسب مستوى الطلاب، وصياغة أسئلة من النوع الموضوعي، خاصة الاختيار من متعدد، لقياس مهارات فهم النص المقروء.

ب. بناء أدوات تقويم المفاهيم، والمعارف، والقواعد اللغوية، ويتم كالآتي:

يستخدم في تقويم المفاهيم، والمعارف، والقواعد اللغوية، الاختبارات أو الأسئلة الشفوية، والاختبارات التحريرية (الموضوعية، والمقالية)، وأوراق العمل، والواجبات المنزلية.

1. **بناء الاختبارات الشفوية:**

من الشائع استخدام الأسئلة الشفوية بغرض المناقشة التلقينية أو الجدلية بغرض التدريس، ولكن يمكن للمعلم استخدامها بقصد التقويم، وهي تأتي مصاحبة للتدريس، ويندر أن تتم الاختبارات الشفوية في صورة جلسات فردية، يمكن استخدامها لتقويم طلاب الصفوف من (1 - 6) في:

- إدارك الطلاب لمفاهيم النحو والصرف، من حيث المصطلحات والإعراب.
- إدارك الطلاب للمفاهيم الأدبية، مثل: الأناشيد والقصص.

وعند صياغة الأسئلة الشفوية يجب أن يراعي المعلم ما يأتي:

- مناسبة السؤال المطروح لمستوى الطلاب.
- التنويع في مستويات الأسئلة المطروحة لمواجهة الفروق الفردية.
- طرح الأسئلة السابرة بقصد تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.
- اختيار المجيب المناسب للسؤال المطروح، بعد تشجيع جميع التلاميذ على الإجابة.
- الانتظار المناسب بين طرح السؤال واختيار المجيب.
- تقديم التغذية الراجعة على كل استجابة.
- تعزيز استجابات الطلاب الصحيحة والمتميزة.

2. **بناء الاختبارات التحريرية (ورقة الاختبار):**

عند بناء الاختبارات التحريرية، يتبع المعلم أو المقوم ما يأتي:

1. تحديد المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية المتضمنة في منهج اللغة العربية للصف المراد تقييمه.
2. اختيار نوع السؤال المناسب لقياس المفهوم أو المعرفة أو القاعدة اللغوية؛ أي مناسبة نوع السؤال للمحتوى اللغوي.
3. صياغة الأسئلة وتصميم ورقة الاختبار.
4. تحديد درجة الاختبار، وتوزيعها على أسئلة الاختبار.
5. تحديد زمن الاختبار.

وعند إعداد الاختبار التحريري اللغوي يراعي المعلم ما يأتي:

- يدقق الصياغة اللغوية للأسئلة، بحيث تخلو من الأخطاء.
- يكتب اسم الاختبار.
- يحدد الفصل الدراسي المقدم له الاختبار.
- يكتب العام الدراسي أو تاريخ الاختبار في مكان واضح.
- يحدد زمن الإجابة عن الاختبار.



- يصوغ أسئلة سهلة العبارة بعيدة عن التعقيد اللفظي.
- يُضمّن السؤال جانبًا ذا قيمة من المفاهيم والقواعد اللغوية.
- يكتب السؤال بحيث يكون مستقلًا بذاته، ولا تعد الإجابة عنه شرطًا للإجابة عن سؤال تالٍ.
- يكتب عددًا من الأسئلة تشتمل على عينة كبيرة من المحتوى.
- يصوغ الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.
- يكتب السؤال بحيث يعبر عن مشكلة السؤال بدقة.

بناء أوراق العمل:

يبني المعلم أوراق عمل ترتبط بالمفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية المقررة على الطلاب في صف من الصفوف، وعادة ما تعد هذه الأوراق قبيل تنفيذ الدرس، وتوضع الأوراق التي استجاب الطالب إليها في ملف إنجاز الطالب، وفيها يراعي المعلم أو المعد ما يأتي:

- مناسبة الورقة لمستوى طلاب الصفوف من (1 – 6)، بحيث تكثر الرسوم والصور والجداول، والألوان في الصفوف (1 – 3)، وتقل تدريجيًّا كلما انتقلنا إلى الصفوف العليا (1 – 6)، وتتطلب الكتابات في هذه الأوراق توصيل الخطوط، أو وضع دائرة حول الإجابة، أو تلوين الإجابة، بحيث لا تتطلب كتابة عبارة طويلة، وتزيد الإجابات التحريرية تدريجيًّا كلما انتقلنا إلى الصفوف العليا أيضًا.
- وضوح ورقة العمل من حيث نوع العمل، والاستجابة المطلوبة.
- حسن تنظيم ورقة العمل.
- جاذبية الورقة لتلاميذ الصفوف من (1 – 6)، من حيث التصميم والألوان والصور.

- **تحديد الواجبات المنزلية:**

تستخدم الواجبات المنزلية في تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية، ويحدد المعلم الواجبات المنزلية المناسبة لكل مفهوم أو قاعدة، ويكلف طلابه بها، وقد تشتق هذه الواجبات من أنشطة الطالب الواردة في الكتاب المدرسي، وبها يستطيع المعلم أن يحدد مدى استيعاب طلابه لهذه المفاهيم والقواعد اللغوية، ويراعي المعلم عند تكليف طلابة بالواجبات المنزلية ما يأتي:

- أن يكون الواجب المنزلي معززًا لمفهوم أو قاعدة لغوية تحتاج إلى مران وتدريب.
- أن يضيف الواجب المنزلي معارف جديدة للطالب عن طريق البحث.
- أن يفيد الواجب المنزلي في ثقل خبرات الطالب، والإفادة من مصادر التعلم المختلفة، ومنها شبكة المعلومات الدولية، والكبار مثل (الوالدين، والإخوة،، والمعلمين)، والكتب، والتلفاز.
- أن يناسب القدرات النمائية الطلاب للصفوف (1 - 6).
- ألا يكون طويلًا فيستغرق وقتًا طويلًا يصعب إنجازه في المنزل.

جـ. بناء أدوات تقويم وجدانيات اللغة العربية، ويتم كالآتي:

يُستخدم في تقويم وجدانيات التقويم في اللغة العربية (الاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والاهتمامات)، أدوات عدة تتمثل في: بطاقات الملاحظة، والاستبانات والمقاييس، ودراسة الحالة، والمقابلات الشخصية، وفيها يراعي المعلم أو المعد ما يأتي:

1. بناء بطاقات ملاحظة الطلاب في وجدانيات اللغة العربية:

ويتبع فيها ما يأتي:

- تحويل المعايير الوجدانية المقررة على طلاب الصف المراد تقييمه إلى مؤشرات وجدانية يمكن ملاحظتها أو قياسها.
- وضع المؤشرات الدالة على الوجدانيات المراد تقييمها في خانة مؤشرات الأداء، وتحديد سلالم تقدير الأداء الوجدانية كالتالي:

م	مؤشرات الأداء	مستويات الأداء			
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
1					
2					
3					



- تصميم استمارات متابعة أداء الطلاب في وجدانيات اللغة العربية، وتكون من نوع الملاحظات القصصية، وقد تأخذ الشكل الآتي:

استمارة متابعة الطالب في أداء المهارات اللغوية اسم الطالب:.......................... الصف:....................			
المهارة	جوانب القوة	جوانب الضعف	مستوى التقدم
الاستعداد للتعلم			
الميول اللغوية (القرائية)			
الاتجاه والإقبال على تعلم اللغة العربية			
الاهتمامات اللغوية			

2. **بناء الاستبانات والمقاييس:**

ويتبع فيها ما يأتي:

تتمثل الاستبانات والمقاييس التي يمكن استخدامها لتقويم وجدانيات اللغة العربية في:

- استبانات ومقاييس الاستعدادات اللغوية، مثل: الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة.
- استبانات ومقاييس الميول اللغوية،مثل:الميول القرائية مثلًا.
- استبانات ومقاييس الاتجاهات نحو اللغة العربية المتمثلة في:
  - الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.
  - والاتجاه الإيجابي نحو أدوار اللغة العربية:

وله مستويات عدة:

- الانتباه.
- التقبل.

- الاهتمام.
- تكوين الاتجاه.
- التميز.
- استبانات ومقاييس الاهتمامات اللغوية.

وعند إعداد الاستبانات والمقاييس لتقويم طلاب الصفوف (1 - 6)، يراعي المعلم أو المعد ما يأتي:

- مناسبة عدد فقرات الاستبانة أو المقياس للصف الدراسي، فيبدأ بعدد قليل في الصفوف الأولى الخمسة فقرات (1 - 3)، وتزيد الفقرات كلما انتقلنا إلى الصفوف العليا.
- التعبير عن البند المراد قياسه بلغة سهلة وبسيطة.
- استخدام الجمل القصيرة للتعبير عن جانب القياس.
- التعبير عن مستوى الاستجابة بالرسوم والرموز، مثال: الوجه الضاحك ومستوياته حتى يصل إلى الوجه الغاضب دلالة على عدم الموافقة.

3. التجهيز لدراسة الحالة:

تستخدم دراسة الحالة بوصفها أداة لتقويم وجدانيات اللغة العربية، للكشف عن أسباب تميز أحد الطلاب أو تعسر طالب آخر، وبها يعرف السبب، مما ييسر مساعدة الطالب على التميز أو التحسن، وفيها يقوم المعلم بما يأتي:

- تحديد الحالة.
- تحديد مصادر جمع المعلومات عنها (المعلمين، الإخصائي الاجتماعي، الإخصائي النفسي، الأسرة، الطالب نفسه).
- تحديد أدوات جمع هذه المعلومات (الملاحظة، المقابلة، الاستبانة، المقياس ...).
- جمع المعلومات والبيانات من المصادر باستخدام الأدوات المناسبة.
- تحليل المعلومات والبيانات.
- تحديد الأسباب تمهيدًا لاستخدامها مع الحالة، سواء للتنمية أو العلاج.



4. **إعداد المقابلات الشخصية:**

تستخدم المقابلات الشخصية في تقويم وجدانيات اللغة العربية عندما يشعر المعلم بأن هناك ظاهرة لغوية أو مشكلة لغوية لدى الطلاب أو بعضهم، وعند الإعداد لها يراعي:

- تحديد الظاهرة أو المشكلة اللغوية بوضوح.
- اختيار نوع المقابلة الشخصية.
- إعداد أسئلة المقابلة.

الخطوة الثالثة: تنفيذ التقويم اللغوي:

عند تنفيذ التقويم اللغوي وتطبيق أدواته، يراعي المعلم ما يأتي:

أ. تقويم المهارات اللغوية:

- تصميم مواقف حقيقية لتقويم المهارات اللغوية.
- تعريف الطلاب بمعايير تقويم الأداء، وذلك بإعطائهم بطاقة الملاحظة، أو مقياس تقدير الأداء، وتوضيح بنوده؛ لأن تلاميذ الصفوف الأولى في حاجة إلى مساعدة المعلم في ذلك.
- الاستخدام المستمر لبطاقات الملاحظة، وعدم الاكتفاء بملاحظة الطالب في موقف واحد فقط، وتقويم الطالب على متوسط أدائه في كل مهارة على مدار الفترة الزمنية المحددة (فصل دراسي، عام دراسي).
- رصد علامات واضحة أمام مستويات أداء كل مهارة فرعية أو إجرائية، وكتابة وصف واضح عن هذا الأداء.
- تدوين الملاحظات الدالة على مدى تقدم الطلاب في استمارة متابعة تقدم الطالب في المهارات اللغوية الأربعة.
- تقديم تغذية راجعة ذات قيمة للطلاب، تساعدهم في تطوير أدائهم اللغوي مستقبلاً.

ب. تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية:

- توضيح تعليمات الاختبار للطلاب عند استخدام الاختبار التحريري.
- الإجابة عن استفسارات الطلاب في أثناء التطبيق.

- تدوين ملاحظات الطلاب على الأسئلة، خاصة تلك التي تكرر الاستفسار عنها.
- تصحيح الاختبار في ضوء معايير التصحيح، ومفتاح التصحيح.
- رصد درجات الاختبار في كشوف الرصد.
- توزيع أوراق الإجابات على الطلاب، وتقديم تغذية راجعة لهم.
- إرسال أوراق الإجابة إلى الوالدين؛ للمتابعة والتعليق.
- متابعة الواجبات المنزلية وتصحيحها.
- تدوين ملاحظات حول مستوى الطالب في أوراق العمل والواجبات المنزلية.
- تدوين الملاحظات في سجل المعلم حول المشاركة في مواقف النقاش في أثناء الحصة، ودرجة الفاعلية في القيام بمسؤوليات التعلم وأدواره.

ج. تقويم وجدانيات اللغة العربية:

- ملاحظة مؤشرات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة، وتدوين درجة استجابة الطالب وفق هذه المؤشرات.
- الملاحظة المستمرة لدرجة انتباه الطالب وتقبله للتعلم في أثناء الدرس اللغوي.
- تدوين ملاحظات واضحة وواصفة لأداء كل طالب في جوانب التقويم الوجداني، مثل:الميول القرائية، ودرجة التزامه بقواعد التعلم وأسسه.
- تحويل الملاحظات إلى درجات كمية ورصدها في الكشف المخصص لذلك.
- الملاحظة اليقظة للظواهر والمشكلات اللغوية، والبحث عن حلول إجرائية لها باستخدام دراسة الحالة والمقابلات الشخصية.
- العناية بالطلاب ذوي الاهتمامات اللغوية الكبيرة، ومساعدتهم في تنمية المهارات اللغوية المهتمين بمجالها.
- الاهتمام بالطلاب الضعاف الذين أظهروا من خلال الملاحظة أنهم في حاجة إلى تنمية الاستعداد للتعلم، وذلك بعد معرفة أسباب هذا الضعف.



الأدوات المقترحة لتقويم مجالات التعلم اللغوي لدى طلاب الصفوف (1 - 6):

المجال الرئيس	المجال الفرعي	الأدوات
المهارات اللغوية	الاستماع.	– مقياس تقدير أداء.
	القراءة الجهرية.	– بطاقات الملاحظة. – مقياس تقدير أداء.
	فهم المفردات والتراكيب اللغوية.	– الأسئلة الشفوية. – اختبار تحريري.
	القراءة الصامتة.	– اختبار تحريري. – مهمة لغوية.
	التحدث.	– بطاقات الملاحظة. – مقياس تقدير أداء.
	الكتابة الإملائية.	– اختبار تحريري. – الواجبات المنزلية. – أوراق العمل.
	الكتابة الخطية.	– اختبار تحريري. – الواجبات المنزلية. – أوراق العمل.
	الكتابة التعبيرية.	– اختبار تحريري. – الواجبات المنزلية. – أوراق العمل.
المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية	– المفاهيم والمعارف والقواعد النحوية. – المفاهيم والمعارف والقواعد الصرفية. – المفاهيم والمعارف والقواعد الإملائية. – المفاهيم والمعارف الأدبية.	– الأسئلة الشفوية. – الاختبارات التحريرية. – أوراق العمل. – الواجبات المزلية.
وجدانيات اللغة العربية	– الاستعدادات لتعلم اللغة العربية. – الميول لتعلم اللغة العربية خاصة القراءة. – الاتجاهات نحو تعلم اللغة. – الاهتمامات اللغوية.	– بطاقات الملاحظة. – الاستبانات والمقاييس. – دراسة الحالة. – المقابلات الشخصية.

تقدير مستويات طلاب الصفوف (1 - 6) في اللغة العربية:

يتم تقدير مستويات الطلاب في اللغة العربية، وفقًا للأوصاف الآتية:

متفوق	جيد	متوسط	ضعيف

ويتم وصف كل مستوى من المستويات السابقة بعبارات واضحة تبين جوانب التميز وجوانب الضعف.

توزيع الدرجات على مجالات التقويم اللغوي لطلاب الصفوف (1 – 6):

تم توزيع الدرجات على مجالات التقويم اللغوي على أساس أهمية المهارات اللغوية؛ فقد وضع لها وزن نسبي أكبر من المكونات الأخرى، فاللغة ذات طبيعة مهارية، وقد أفاد الإطار في ذلك من أدلة سياسات التقويم اللغوي للدول الأعضاء، ومن أدلة التقويم والتجارب الخاصة باللغات الأم مثل اللغة الإنجليزية، وبناء على أهمية المهارة لكل صف. وخصص الإطار درجة للمفاهيم والمعارف اللغوية، ثم درجة لوجدانيات اللغة العربية، وهذا التقسيم راعى شمول مهارات اللغة العربية وعناصرها، ومجالاتها.وفيما يأتي خطة توزيع الدرجات على مجالات التقويم في اللغة العربية للصفوف من (1 - 6).



1. الصف الأول:

يوضح الجدول الآتي المجالات الرئيسة والفرعية للتقويم اللغوي، والدرجة المخصصة لكل مجال:

توزيع درجات الصف الأول على مجالات التقويم اللغوي

المجال الرئيس	درجة المجال الرئيس	المجال الفرعي	درجة المجال الفرعي	الدرجة الكلية
المهارات اللغوية	60 درجة	الاستماع	5	60
		القراءة الجهرية	15	
		فهم المفردات والتراكيب اللغوية	10	
		التحدث	5	
		الكتابة الإملائية	15	
		الكتابة الخطية	5	
		الكتابة التعبيرية	5	
المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية	20 درجة	معرفة الحركات القِصَار والطِّوَال وتوظيفها. محاكاة الأنماط اللغوية وتطبيقها.	20 درجة	20
وجدانيات اللغة العربية	20 درجة	الاستعداد للقراءة والكتابة.	5 درجات	20
		الانتباه والمشاركة في الدرس اللغوي.	5 درجات	
		الميل لقراءة القصص والكتب المصورة.	5 درجات	
		الاهتمام بتعلُّم اللغة العربية من خلال الواجبات والتكليفات	5 درجات	
المجموع	100 درجة			100

2. الصف الثاني:

يوضح الجدول الآتي المجالات الرئيسة والفرعية للتقويم اللغوي، والدرجة المخصصة لكل مجال:

المجال الرئيس	درجة المجال الرئيس	المجال الفرعي	درجة المجال الفرعي	الدرجة الكلية
المهارات اللغوية	60 درجة	الاستماع	5	60
		القراءة الجهرية	15	
		فهم المفردات والتراكيب اللغوية	10	
		التحدث	5	
		الكتابة الإملائية	15	
		الكتابة الخطية	5	
		الكتابة التعبيرية	5	
المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية	20 درجة	معرفة الحركات القِصَار والطِّوَال وتوظيفها. محاكاة الأنماط اللغوية وتطبيقها.	20 درجة	20
وجدانيات اللغة العربية	20 درجة	الانتباه والمشاركة في الدرس اللغوي.	5 درجات	20
		تقبل تعلُّم اللغة العربية	5 درجات	
		الميل لقراءة القصص والكتب المصورة.	5 درجات	
		الاهتمام بتعلُّم اللغة العربية من خلال الواجبات والتكليفات	5 درجات	
المجموع	100 درجة			100



3. الصف الثالث:

يوضح الجدول الآتي المجالات الرئيسة الفرعية للتقويم اللغوي، والدرجة المخصصة لكل مجال:

المجال الرئيس	درجة المجال الرئيس	المجال الفرعي	درجة المجال الفرعي	الدرجة الكلية
المهارات اللغوية	60 درجة	الاستماع	5	60
		القراءة الجهرية	15	
		فهم المفردات والتراكيب اللغوية	10	
		التحدث	5	
		الكتابة الإملائية	15	
		الكتابة الخطية	5	
		الكتابة التعبيرية	5	
المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية	20 درجة	معرفة الحركات القِصَار والطِّوَال وتوظيفها. محاكاة الأنماط اللغوية وتطبيقها.	20 درجة	20
وجدانيات اللغة العربية	20 درجة	الانتباه والمشاركة في الدرس اللغوي.	5 درجات	20
		تقدير تعلُّم اللغة العربية	5 درجات	
		الميل لقراءة القصص والكتب المصورة.	5 درجات	
		الاهتمام بتعلُّم اللغة العربية من خلال الواجبات والتكليفات	5 درجات	
المجموع	100 درجة			100

4. الصف الرابع:

يوضح الجدول الآتي المجالات الرئيسة الفرعية للتقويم اللغوي، والدرجة المخصصة لكل مجال:

المجال الرئيس	درجة المجال الرئيس	المجال الفرعي	درجة المجال الفرعي	الدرجة الكلية
المهارات اللغوية	60 درجة	الاستماع	10	60
		القراءة الجهرية	10	
		القراءة الصامتة	10	
		الكتابة الإملائية	5	
		الكتابة الخطية	5	
		الكتابة التعبيرية	10	
المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية	20 درجة	المفاهيم والمعارف والقواعد النحوية.	5 درجات	20
		المفاهيم والمعارف والقواعد الصرفية.	5 درجات	
		المفاهيم والمعارف والقواعد الإملائية.	5 درجات	
		المفاهيم والمعارف الأدبية.	5 درجات	
وجدانيات اللغة العربية	20 درجة	الانتباه والمشاركة في الدرس اللغوي.	5 درجات	20
		تقبل تعلم اللغة العربية	5 درجات	
		الميل لقراءة القصص والكتب المصورة.	5 درجات	
		الاهتمام بتعلم اللغة العربية من خلال الواجبات والتكليفات	5 درجات	
المجموع	100 درجة			100



5. الصف الخامس:

يوضح الجدول الآتي المجالات الرئيسة الفرعية للتقويم اللغوي، والدرجة المخصصة لكل مجال:

المجال الرئيس	درجة المجال الرئيس	المجال الفرعي	درجة المجال الفرعي	الدرجة الكلية
المهارات اللغوية	65 درجة	الاستماع	10	65
		القراءة الجهرية	10	
		القراءة الصامتة	10	
		التحدث باللغة الفصيحة	10	
		الكتابة الإملائية	10	
		الكتابة الخطية	5	
		الكتابة التعبيرية	10	
المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية	20 درجة	المفاهيم والمعارف والقواعد النحوية.	5 درجات	20
		المفاهيم والمعارف والقواعد الصرفية.	5 درجات	
		المفاهيم والمعارف والقواعد الإملائية.	5 درجات	
		المفاهيم والمعارف الأدبية.	5 درجات	
وجدانيات اللغة العربية	15 درجة	الانتباه عند تعلم اللغة العربية وتقبُّله.	5 درجات	15
		المبادرة لتعلم اللغة العربية، والمشاركة في أنشطتها الصفية وغير الصفية.	5 درجات	
		الميل لقراءة القصص والكتب.	5 درجات	
المجموع	100 درجة			100

6. الصف السادس:

يوضح الجدول الآتي المجالات الرئيسة الفرعية للتقويم اللغوي، والدرجة المخصصة لكل مجال:

المجال الرئيس	درجة المجال الرئيس	المجال الفرعي	درجة المجال الفرعي	الدرجة الكلية
المهارات اللغوية	65 درجة	الاستماع	10	65
		القراءة الجهرية	10	
		القراءة الصامتة	10	
		التحدث باللغة الفصيحة	10	
		الكتابة الإملائية	10	
		الكتابة الخطية	5	
		الكتابة التعبيرية	10	
المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية	20 درجة	المفاهيم والمعارف والقواعد النحوية.	5 درجات	20
		المفاهيم والمعارف والقواعد الصرفية.	5 درجات	
		المفاهيم والمعارف والقواعد الإملائية.	5 درجات	
		المفاهيم والمعارف الأدبية.	5 درجات	
وجدانيات اللغة العربية	20 درجة	الانتباه عند تعلم اللغة العربية وتقبله.	5 درجات	15
		المبادرة لتعلم اللغة العربية، والمشاركة في أنشطتها الصفية وغير الصفية.	5 درجات	
		الميل لقراءة القصص والكتب.	5 درجات	
المجموع	100 درجة			100



سجلات وكشوف رصد درجات التقويم اللغوي للصفوف (1 - 6)

أولًا: السجلات:

يتطلب التقويم اللغوي استخدام سجلات دقيقة يحتفظ بها المعلم، ويعود إليها كلما أراد أن يقِّوم طلابه، أو يقدم تغذية راجعة لهم أوللأسرة أو لإدارة المدرسة والمشرفين التربويين المقيمين والخارجيين. وهناك سجلات خاصة بالمعلم يضع فيها التقييمات المختلفة للطلاب، وأخرى خاصة بالطالب، وتسمى ملف الإنجاز.

1. السجلات الخاصة بالمعلم:

يخصص المعلم سجلًا لكل صف دراسي يحتفظ فيه، بالأدلة التي يعتمد عليها في تقويم الطلاب، وتقدير مستوياتهم اللغوية، ويوثق بها تقويمه لطلابه، وفي هذا السجل يضع المعلم ما يأتي:

- بطاقات ملاحظة أداء الطلاب في القراءة الجهرية والتحدث (التعبير الشفوي)، بطاقة لكل طالب مدونًا عليها مستوى أداء الطالب في هاتين المهارتين.
- مقاييس تقدير أداء الطلبة في مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ بحيث يضع مقياس لكل طالب مدون عليه مستوى أداء الطالب في كل مهارة، ويمكن تصميم استمارة لتفريغ مستوى الأداء في المهارة أمام كل طالب.
- كشف درجات الطلاب في اختبارات الفهم القرائي.
- استمارة متابعة الطالب في تعلُّم اللغة العربية.
- كشف درجات الطلاب فىالكتابة الإملائية والخطية والتعبيرية.
- كشف درجات الطلاب في اختبارات المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.
- بطاقات ملاحظة الطلاب في وجدانيات اللغة العربية.

2. ملف إنجاز الطالب:

يعد ملف إنجاز الطالب من السجلات المهمة والدقيقة التي يمكن للمعلم استخدامها عند تقويم الطلاب في اللغة العربية، والرجوع إليها عند الحاجة باعتبارها دليلًا ووثيقة جيدة في تقويم كثير من الجوانب اللغوية، وهو تجميع هادف لأعمال الطالب في اللغة العربية التي تبيّن جهوده وتقدّمه وإنجازاته فيها، كما يتضمن أدلة مواهبه اللغوية، واهتماماته، ومساهماته، ونشاطاته، ومحاولاته لتنمية نفسه ذاتيًّا، ويضع الطالب بمساعدة المعلم

والوالدين في ملف الإنجاز ما يأتي:

- نماذج من التكليفات والواجبات المنزلية التي نفذها الطالب.
- نماذج من أوراق العمل التي قام بالإجابة عنها.
- أوراق الاختبارات التحريرية التي أداها الطالب، وصححها المعلم.
- الأنشطة اللغوية الصفية وغير الصفية التي قام بها الطالب.
- أغلفة القصص والكتب التي قرأها الطالب.

ثانيًا: كشوف رصد درجات الطلاب

تعد كشوف رصد الدرجات الدقيقة، من أهم الوثائق التي يستخدمها المعلم في تحديد مستويات الطلاب في اللغة العربية، وعليه يجب أن يُعِد المعلم هذه الكشوف بعناية كبيرة، ويرصد الدرجات بدقة، ما يساعده في تحليل هذه الدرجات، وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لدى طلابه، تمهيدًا لاستخدام نتائج التحليل في تطوير تعليم اللغة العربية لطلابه، وفيما يأتي كشوف رصد درجات الطلاب:



مثال لسجل درجات طلاب الصف الأول

م	اسم الطالب	المهارات اللغوية							المفاهيم والمعارف والقواعد		وجدانيات اللغة				المجموع
		الاستماع	القراءة الجهرية	فهم المفردات و التراكيب اللغوية	التحدث	الكتابة الإملائية	الكتابة الخطية	الكتابة التعبيرية	معرفة الحركات القصار والطوال وتوظيفها	محاكاة الأنماط اللغوية وتطبيقها	الاستعداد للقراءة و الكتابة	الانتباه والمشاركة في الدرس اللغوي	الميل لقراءة القصص والكتب المصورة	الاهتمام بتعلم اللغة العربية من خلال الواجبات والتكليفات	
		5	15	10	5	15	5	5	10	10	5	5	5	5	100

مثال لسجل درجات طلاب الصف الثاني

م	اسم الطالب	المهارات اللغوية							المفاهيم والمعارف والقواعد		وجدانيات اللغة				المجموع
		الاستماع	القراءة الجهرية	فهم المفردات والتراكيب اللغوية	التحدث	الكتابة الإملائية	الكتابة الخطية	الكتابة التعبيرية	معرفة الحركات القصار والطوال وتوظيفها	محاكاة الأنماط اللغوية وتطبيقها	الانتباه والمشاركة في الدرس اللغوي	تقبل تعلم اللغة العربية	الميل لقراءة القصص والكتب المصورة	الاهتمام بتعلم اللغة العربية من خلال الواجبات والتكليفات	
		5	15	10	5	15	5	5	10	10	5	5	5	5	100



مثال لسجل درجات طلاب الصف الثالث

م	اسم الطالب	المهارات اللغوية							المفاهيم والمعارف والقواعد		وجدانيات اللغة				المجموع
		الاستماع	القراءة الجهرية	فهم المفردات والتراكيب اللغوية	التحدث	الكتابة الإملائية	الكتابة الخطية	الكتابة التعبيرية	معرفة الحركات القصار والطوال وتوظيفها	محاكاة الأنماط اللغوية وتطبيقها	الانتباه والمشاركة في الدرس اللغوي	تقدير تعلُّم اللغة العربية	الميل لقراءة القصص والكتب المصورة	الاهتمام بتعلُّم اللغة العربية من خلال الواجبات والتكليفات	
		5	15	10	5	15	5	5	10	10	5	5	5	5	100

مثال لسجل درجات طلاب الصف الرابع

م	اسم الطالب	المهارات اللغوية							المفاهيم والمعارف والقواعد				وجدانيات اللغة				المجموع
		الاستماع	القراءة الجهرية	القراءة الصامتة	التحدث باللغة الفصيحة	الكتابة الإملائية	الكتابة الخطية	الكتابة التعبيرية	المفاهيم و المعارف و القواعد النحوية	المفاهيم والمعارف والقواعد الصرفية	المفاهيم والمعارف والقواعد الإملائية	المفاهيم والمعارف الأدبية	الانتباه عند تعلم اللغة العربية وتقبله	المبادرة لتعلم اللغة العربية، والمشاركة في أنشطتها الصفية وغير الصفية.	الميل لقراءة القصص	الاهتمام بتعلم اللغة العربية من خلال الواجبات والتكليفات	
		10	10	10	10	5	5	10	5	5	5	5	5	5	5	5	100



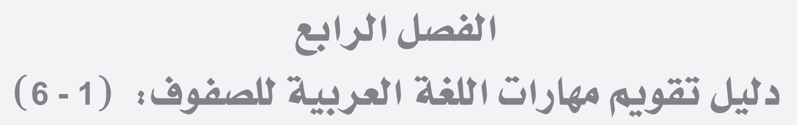
مثال لسجل درجات طلاب الصف الخامس

م	اسم الطالب	المهارات اللغوية							المفاهيم والمعارف والقواعد				وجدانيات اللغة			المجموع
		الاستماع	القراءة الجهرية	القراءة الصامتة	التحدث باللغة الفصيحة	الكتابة الإملائية	الكتابة الخطية	الكتابة التعبيرية	المفاهيم و المعارف و القواعد النحوية	المفاهيم والمعارف والقواعد الصرفية	المفاهيم والمعارف والقواعد الإملائية	المفاهيم والمعارف الأدبية	الانتباه عند تعلُّم اللغة العربية وتقبله	المبادرة لتعلُّم اللغة العربية، والمشاركة في أنشطتها الصفية وغير الصفية	الميل لقراءة القصص	
		10	10	10	10	10	5	10	5	5	5	5	5	5	5	100

مثال لسجل درجات طلاب الصف السادس

م	اسم الطالب	المهارات اللغوية							المفاهيم والمعارف والقواعد				وجدانيات اللغة			المجموع
		الاستماع	القراءة الجهرية	القراءة الصامتة	التحدث باللغة الفصيحة	الكتابة الإملائية	الكتابة الخطية	الكتابة التعبيرية	المفاهيم و المعارف و القواعد النحوية	المفاهيم والمعارف و القواعد الصرفية	المفاهيم والمعارف و القواعد الإملائية	المفاهيم والمعارف الأدبية	الانتباه عند تعلُّم اللغة العربية وتقبله	المبادرة لتعلُّم اللغة العربية، والمشاركة في أنشطتها الصفية وغير الصفية	الميل لقراءة القصص	
		10	10	10	10	10	5	10	5	5	5	5	5	5	5	100

4



الفصل الرابع

دليل تقويم مهارات اللغة العربية للصفوف: (1 - 6)

- **مقدمة.**
- **أولًا: معايير تعليم مهارات اللغة العربية للصفوف (1 - 6)**
- **ثانيًا: استخدام بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات الأداء اللغوي.**
- **خطوات استخدام بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات الأداء اللغوي**

1. تحديد المهارات الفرعية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مهارة رئيسة مقررة على الصف الدراسي.
2. تصميم بطاقة الملاحظة المناسبة لكل مهارة.
   - إجراءات تصميم بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية.
   - أدوات الملاحظة.
   - أمثلة من بطاقات الملاحظة المستخدمة في تقويم المهارات اللغوية.
3. تطبيق بطاقة الملاحظة، وتقدير مستوى الطلاب.

- **ثالثًا: استخدام المهام في تقويم المهارات اللغوية**
- **خطوات استخدام المهام اللغوية في تقويم مهارات اللغة العربية:**

1. إعداد قائمة المهارات اللغوية المقررة على الصف الدراسي.
2. بناء المهام اللغوية.
   - مفهوم المهمة ومستوياتها.
   - أهدافها.
   - الشروط الواجب توافرها في المهام اللغوية.
   - خطوات تصميم المهام.
   - مقياس تقدير الأداء.
   - نموذج بيانات المهمة.
   - نماذج لمهام لغوية في المهارات الأربع الرئيسة.
3. تطبيق المهمة اللغوية.
4. تصحيح المهمة اللغوية.

الفصل الرابع

دليل تقويم مهارات اللغة العربية للصفوف من (1 - 6)

مقدمة :

يتناول هذا الفصل - من الإطار المرجعي لتطوير سياسات تقويم اللغة العربية - كيفية تقويم المهارات اللغوية، وقد بدأ الدليل بتقويم المهارات اللغوية، واهتم بتقويمها، وخصَّص لها وزنًا نسبيًّا أكبر من مجالات التقويم اللغوي الأخرى؛ لأن اللغة العربية ذات طبيعة مهارية، وحتى المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية، ووجدانيات اللغة لا بد من أن تخدم المهارات اللغوية، فلا قيمة لها من دون توظيفها عند الاستخدام في التواصل وغيره.

فيعرض هذا الفصل لأساليب تقويم مهارات اللغة العربية للصفوف (1 – 6)، والإجراءات المتبعة في تقويمها، وهي من أهم مخرجات تعلُّم اللغة العربية؛ حيث تتسم هذه المادة الدراسية بالطبيعة المهارية، وتتمثل هذه المهارات اللغوية في أربع مهارات رئيسة، هي:

1. مهارات الاستماع.
2. مهارات التحدث.
3. مهارات القراءة.
4. مهارات الكتابة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المهارات اللغوية يجب أن تقوم باستخدام أدوات مناسبة، وأن اختبار الورقة والقلم لا تقيس المهارات اللغوية بدقة؛ لأن المعايير الأدائية تحتاج إلى أدوات خاصة، وعند تقويم هذه المهارات تستخدم الأساليب والأدوات الآتية:

1. الملاحظة.
2. المهام اللغوية.

وفيما يأتي عرض لمعايير تعليم اللغة العربية الخاصة بالمهارات اللغوية التي سيتم تقويمها، وتوضيح لإجراءات استخدام بطاقات الملاحظة والمهام في تقويم المهارات اللغوية، ونماذج لبطاقات ملاحظة، ومهام لغوية تستخدم في تقويم المهارات يمكن للمعلم الاسترشاد بها.



أولاً: معايير تعليم مهارات اللغة العربية للصفوف (1 - 6)

حدد (قاسم، والحديبي،2015) معايير تعليم مهارات اللغة العربية في النموذج التطبيقي الذي أعدَّه المركز التربوي للغة العربية، والجدير بالذكر أن هذه المعايير بنيت من مصادر عِدة، أبرزها هذه المصادر وثائق مناهج اللغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ومناهج اللغة العربية بالدول الأعضاء؛ وعليه فهذه المعايير تتصف بالشمول والوحدة المشتركة بين المناهج، ويمكن عرض هذه المعايير ومكوناتها من نقاط مرجعية فيما يلي:

معايير تعليم مهارات اللغة العربية للصفوف (1 - 3)

1. معايير تعليم مهارات اللغة العربية للصفوف من (1 - 3)

المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
الاستماع	يلتزم آداب الاستماع	يلتزم الهيئة الصحيحة للمستمع			
		يهتم بالمسموع			
	يتعرف المسموع	يتعرف الأصوات			
		يتعرف الظواهر السمعية			
		يتعرف الكلمات والجمل			
	يفهم المسموع	يفهم مضمون النص			
		يستجيب للمسموع			
	يتذوق المسموع وينقده	يتذوق المسموع			
		ينقد المسموع			
التحدث	يلتزم آداب التحدث	يلتزم الهيئة المناسبة أثناء تحدثه			
		يبدي اهتمامـًا بمن يحدثهم			
		يراعي آداب الرد على الآخرين			
	يستخدم عناصر اللغة بشكل صحيح أثناء تحدثه	ينطق الأصوات العربية نطقـًا صحيحـًا			
		يستخدم المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء تحدثه			
		يستخدم تراكيب لغوية صحيحة			

المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
التحدث	يتحدث معبرًا عن مواقف حياتية	يصف مكانـًا يفضله (مثل: الصف أو المنزل)			
		يصف ما حوله بصورة صحيحة			
		يحكي خبرة شخصية			
		يجري حوارًا هاتفيًا مع زميله			
	يتحدث ليتواصل مع الآخرين	يُعَرِّف نفسه للآخرين			
		يتواصل شفويًّا مع الآخرين			
		يستخدم التواصل غير اللفظي بشكل مناسب			
	يلقي النصوص الأدبية إلقاء صحيحًا معبرًا	يلقي الأناشيد إلقاء معبرًا			
		يحكي بأسلوبه قصة مصورة أو مسموعة			
	يوظف مهارات التفكير أثناء تحدثه	يوظف مهارات التفكير الناقد			
		يوظف مهارات التفكير الإبداعي			
	يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بثقافته	يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بدينه			
		يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بوطنه			
		يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بلغته			
	يخلو حديثه من عيوب الكلام	يخلو حديثه من الحذف			
		يخلو حديثه من الإبدال			
		يخلو حديثه من الإضافة			
	يترك أثرًا سارًّا في نفس المستمع	يتحدث بشكل مريح للمستمع			



المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
القراءة	ينمي الاستعداد لتعلم القراءة	يستعد للقراءة			
	يتعرف المقروء وينطقه	يتعرف الحروف بحركاتها القصيرة والطويلة			
		يتعرف الكلمات والجمل			
	يتعرف المقروء وينطقه	يتعرف الحروف بحركاتها القصيرة والطويلة			
		يتعرف الكلمات والجمل			
	يكتسب المفردات	يكتسب المفردات			
	يفهم المقروء	يفهم دلالة المفردات			
		يفهم النص المقروء			
	يقرأ النصوص الأدبية ويفهمها	يقرأ النصوص الأدبية			
		يفهم النصوص الأدبية ويتذوقها			
الكتابة	يستعد للكتابة باللغة العربية	يتعرف أساسيات الكتابة العربية			
		يجلس بصورة مناسبة أثناء كتابته			
	يراعي قواعد الكتابة	يمرر القلم بشكل صحيح			
		يلون بصورة جيدة			
		يكتب الحروف كتابة صحيحة			
		يكتب الكلمات كتابة صحيحة			

المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
الكتابة	الكتابة	يكتب الجمل كتابة صحيحة			
		يحاكي كتابة الأساليب والتراكيب اللغوية بشكل صحيح			
		يحاكي كتابة تحويل الأفعال بشكل صحيح			
		يحاكي كتابة تحويل الجملة العربية			
	يوظف عناصر اللغة أثناء كتابته	يستخدم المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء كتابته			
		يستخدم تراكيب لغوية متنوعة			
	يكتب معبرًا عن مواقف حياتية متنوعة	يكتب بيانات من يتعامل معهم			
		يكتب وصفـًا لحجرة الدراسة			
		يكتب خبرة شخصية			
		يكتب بيانات صديقه			
		يكتب واصفًا ما حوله بصورة صحيحة			
	يكتب ليتواصل مع الآخرين	يقدم نفسه كتابةً للآخرين			
		يكتب نص حوار مع أحد زملائه			
	يكتب بأسلوبه أمثلة للأدب العربي	يكتب بأسلوبه تسلسل قصة قصيرة			
	يوظف مهارات التفكير أثناء كتابته	يفرق بين كتابة الحروف المتشابهة في الرسم			
		يوظف مهارات الكتابة الناقدة			
		يوظف مهارات الكتابة الإبداعية			



المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
	يكتب ليعبر عن اعتزازه بثقافته	يكتب ليعبر عن اعتزازه بدينه			
		يكتب ليعبر عن اعتزازه بوطنه			
		يكتب ليعبر عن اعتزازه بلغته			
	تخلو كتابته من الأخطاء	تخلو كتابته من الحذف			
		تخلو كتابته من الإبدال			
		تخلو كتابته من الإضافة			
	يترك أثرًا سارًّا في نفس القارئ	يكتب بخط جميل			
	يكتب إلكترونيًّا بشكل صحيح	يكتب الحروف والكلمات إلكترونيًّا بشكل صحيح			
		يكتب الجمل والموضوعات إلكترونيًّا بشكل صحيح			

معايير تعليم مهارات اللغة العربية للصفوف من (4 - 6)

المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
الاستماع	يلتزم آداب الاستماع	يلتزم الهيئة الصحيحة للمستمع			
		يهتم بالمسموع			
	يتعرف المسموع	يتعرف الأصوات			
		يتعرف الظواهر السمعية			
		يتعرف الكلمات والجمل			
	يفهم المسموع	يفهم مضمون النص			
		يستجيب للمسموع			
	يتذوق المسموع وينقده	يتذوق المسموع			
		ينقد المسموع			

المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
التحدث	يلتزم آداب التحدث	يلتزم الهيئة المناسبة أثناء تحدثه			
		يبدي اهتمامـًا بمن يحدثهم			
		يراعي آداب الرد على الآخرين			
	يستخدم عناصر اللغة بشكل صحيح في أثناء تحدثه	يستخدم المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء تحدثه			
		يستخدم تراكيب لغوية صحيحة			
	يتحدث معبرًا عن مواقف حياتية	يصف ما حوله بصورة صحيحة			
		يحكي خبرة شخصية			
		يجري حوارًا هاتفيًّا مع زميله			
	يتحدث ليتواصل مع الآخرين	يتواصل شفويًّا مع الآخرين			
		يستخدم التواصل غير اللفظي بشكل مناسب			
	يلقي النصوص الأدبية إلقاء صحيحًا معبرًا	يلقي الأناشيد إلقاء معبرًا			
		يحكي بأسلوبه قصة مصورة أو مسموعة			
	يوظف مهارات التفكير أثناء تحدثه	يوظف مهارات التفكير الناقد			
		يوظف مهارات التفكير الإبداعي			
	يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بثقافته	يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بدينه			
		يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بوطنه			
		يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بلغته			
	يخلو حديثه من عيوب الكلام	يخلو حديثه من الحذف			
		يخلو حديثه من الإبدال			
		يخلو حديثه من الإضافة			
	يترك أثرًا سارًا في نفس المستمع	يتحدث بشكل مريح للمستمع			



المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
القراءة	يتعرف المقروء وينطقه	يتعرف الحروف بحركاتها القصيرة والطويلة			
		يتعرف الكلمات والجمل			
	يكتسب المفردات	يكتسب المفردات			
	يفهم المقروء	يفهم دلالة المفردات			
		يفهم النص المقروء			
	يقرأ النصوص الأدبية ويفهمها	يقرأ النصوص الأدبية			
		يفهم النصوص الأدبية ويتذوقها			
الكتابة	يراعي قواعد الكتابة	يكتب الكلمات كتابة صحيحة			
		يكتب الجمل كتابة صحيحة			
	يوظف عناصر اللغة أثناء كتابته	يستخدم المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء كتابته			
		يستخدم تراكيب لغوية متنوعة			
	يكتب معبرًا عن مواقف حياتية متنوعة	يكتب خبرة شخصية			
		يكتب واصفًا لما حوله بصورة صحيحة			
		يكتب ليحقق بعض أمور الحياة			
	يكتب ليتواصل مع الآخرين	يتواصل كتابيًّا مع الآخرين			
	يكتب بأسلوبه أمثلة للأدب العربي	يكتب بأسلوبه تسلسل قصة قصيرة			

المجال	المعيار	مكونات المعيار من النقاط المرجعية	1	2	3
الكتابة	يوظف مهارات التفكير أثناء كتابته	يوظف مهارات الكتابة الناقدة			
		يوظف مهارات الكتابة الإبداعية			
	يكتب ليعبر عن اعتزازه بثقافته	يكتب ليعبر عن اعتزازه بدينه			
		يكتب ليعبر عن اعتزازه بوطنه			
		يكتب ليعبر عن اعتزازه بلغته			
	تخلو كتابته من الأخطاء	تخلو كتابته من الحذف			
		تخلو كتابته من الإبدال			
		تخلو كتابته من الإضافة			
	يترك أثرًا سارًّا في نفس القارئ	يكتب بخط جميل			
	يكتب إلكترونيًّا بشكل صحيح	يكتب الحروف والكلمات إلكترونيًّا بشكل صحيح			
		يكتب الجمل والموضوعات إلكترونيًّا بشكل صحيح			

ثانياً: استخدام بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات الأداء اللغوي

خطوات استخدام بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات الأداء اللغوي

1. تحديد المهارات الفرعية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مهارة رئيسة مقررة على الصف الدراسي.
2. تصميم بطاقة الملاحظة المناسبة لكل مهارة.
3. تطبيق بطاقة الملاحظة، وتقدير مستوى الطلاب.

وفيما يأتي تفصيل كل إجراء من الإجراءات السابقة:



1. تحديد المهارات الفرعية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مهارة رئيسة مقررة على الصف الدراسي:

يتبع المعلم طريقة تحليل معايير الأداء اللغوي المقررة على طلاب الصف، ويحدد مؤشرات أداء كل مهارة فرعية أو نقطة مرجعية تابعة للمهارة الرئيسة، ويُعِدّ قائمة المهارات والمؤشرات تمهيدًا لإعداد بطاقات الملاحظة الخاصة بكل مهارة رئيسة، وتصبح قائمة المهارات كالآتي.

مثال: قائمة المهارات اللغوية ومؤشرات أداء كل مهارة للصف الأول

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مؤشرات الأداء
الاستماع	يلتزم آداب الاستماع	يجلس جلسة صحيحة.
		ينظر إلى المتحدث في مواقف التواصل المباشر.
		يستمع متجنبًا اللهو أو كثرة الحركة.
	يتعرف المسموع	يحدد أصوات الحروف العربية عند الاستماع إليها.
		يربط بين الصوت واسم الحرف الدال عليه.
		يميز عند استماعه بين الأصوات المتقاربة في النطق.
	يفهم المسموع	يستنتج معنى الكلمة من سياق النص المسموع.
		يستنتج معنى الكلمة من خلال سياق النص المسموع.
		يحدد مضاد الكلمة من خلال سياق النص المسموع.
التحدث	يلتزم آداب التحدث	يجلس أو يقف بحيث يراعي الذوق العام أثناء التحدث
		يجلس أو يقف في مكان مناسب ممن يحدثهم.
		يجلس أو يقف بحيث لا يعبث بأشياء أمامه أثناء التحدث.
	يستخدم عناصر اللغة بشكل صحيح أثناء التحدث	ينطق الأصوات الصامتة نطقًا صحيحًا.
		ينطق أصوات الحروف العربية مرتبة من الألف إلى الياء من الذاكرة.
		ينطق الأصوات الصامتة (الحروف) نطقـًا صحيحـًا.
	يتحدث معبرًا عن مواقف حياتية	يصف مكانًا يفضله مثل الصف أو المنزل.
		يذكر عدد نوافذ المكان.
		يذكر الألوان الموجودة في المكان.

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مؤشرات الأداء
القراءة	ينمي الاستعداد لتعلم القراءة	يضع الكتاب أمامه بصورة صحيحة.
		يجلس جلسة صحيحة للقراءة.
		يترك مسافة مناسبة بين عينه والمقروء.
	يتعرف المقروء وينطقه	ينطق أصوات الحروف العربية الثمانية والعشرين قراءة صحيحة.
		يميز بين شكل الحرف في مواضعه المختلفة من الكلمة.
		يميز عند القراءة بين الحروف المتشابهة رسمًا.
	يكتسب المفردات	يرتب كلمات ألفبائيًّا بحسب الحرف الأول.
		يفسر معاني المفردات الواردة في النصوص التي يدرسها.
		يحدد أضداد المفردات الواردة في النصوص التي يدرسها.
الكتابة	يستعد للكتابة	يمسك القلم بطريقة صحيحة أثناء الكتابة.
		يكتب بطريقة صحيحة من اليمين إلى اليسار.
		يكتب من أعلى لأسفل.
	يراعي قواعد الكتابة	يكتب الحروف كتابة واضحة.
		يكتب الحروف بحجم مناسب.
		يكتب مراعيـًا المسافات المناسبة بين الحروف غير المتصلة.
	يوظف عناصر اللغة أثناء كتابته	يختار المفردات المناسبة في ملء فراغات الجمل لتكملتها.
		يستخدم كلمات مفهومة عند كتابته.
		يستخدم جملًا بسيطة في كتابته.

2. تصميم بطاقة الملاحظة المناسبة لكل مهارة:

تُستخدم الملاحظة كأداة لتقويم المهارات اللغوية، وهي طريقة فاعلة في تقويمها، خاصة إذا تمت المهارات المراد ملاحظتها بدقة، بعد تحديدها من خلال معايير تعلُّم الطلاب في صف دراسي محدد، وتتم الملاحظة باستخدام البطاقة عن طريق ملاحظة أداء الطلاب في كل مهارة، وتتيح الملاحظة الفرصة للمعلم أن يقوم المهارات اللغوية الأدائية بدقة.

إجراءات تصميم بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية:

لتصميم بطاقة ملاحظة أداء المهارات اللغوية لتقويم طلابك في الجوانب المهارية



المتعلقة بالمنهج، اتبع ما يأتي:

1. حدِّد منهج الصف الدراسي الذي تريد إعداد البطاقة له.
2. حـدِّد المهـارات اللغويـة الرئيسـة والفرعيـة ومؤشـرات الأداء الدالـة عليهـا والـواردة فـي المنهـج.
3. حدِّد المهارة المراد تقويمها، مثل: (القراءة).
4. صُغْ المهارات في عبارة توضح أداء التلميذ لها.
5. نظِّم هذه العبارات في البطاقة.
6. حـدد الطريقـة التـي سـيقيم بهـا التلاميـذ: قائمـة شـطب (نعـم، لا)، وسـلالم تقدير (دائمًـا، أحيانًـا، نـادرًا).
7. راجـع القائمـة بحيـث تنطبـق صياغـات العبـارات مـع الطريقـة المتَّبعـة فـي الملاحظـة.

أدوات الملاحظة:

1. السجلات القصصية:

وفيها يتم وصف أداء التلميذ في المهارة اللغوية عامة، ويسجل على بطاقة خاصة به، كما يدون تاريخ التقويم، ويتم الاحتفاظ به في ملف التلميذ، وتأخذ البطاقة هذا الشكل:

اسم التلميذ:.................................. **الصف:**..................................

الفصل الدراسي: .... **التاريخ:**..................................

....
....
....
....
....
....
....

قوائم الشطب:

تستخدم قوائم الشطب لتقويم مهارات لغوية محددة مسبقًا، مثل: (مهارات القراءة الجهرية)، ويقوم المعلم بتحديد الأداءات التي تتم ملاحظتها بوضع إشارة (√) أمام الأداء الذي تمت ملاحظته، وهي نوعان: قوائم عامة؛ ويتم فيها ملاحظة مهارات عامة يمكن ملاحظتها في أي وقت لكل التلاميذ، وقوائم محددة؛ ويتم فيها تحديد مهارات لغوية بعينها خاصة بمهارة رئيسة، وتخصص بطاقة لكل تلميذ كما يظهر في الأمثلة التالية:

قائمة عامة:

م	المهارات / الاسم	الاستماع والإنصات	الطلاقة اللغوية	الأداء القرائي	التعبير الإنشائي
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

قائمة محددة:

وفيها يتم تحديد قائمة المهارات اللغوية اللازمة أو المقررة على التلاميذ، والتي تخص مهارة رئيسة محددة، مثل: القراءة الجهرية (الأداء القرائي)، وذلك من خلال تحليل معايير المحتوى المتضمنة في وثيقة المنهج كما سبقت الإشارة، كما يتم تحديد مؤشرات الأداء الدالة على مدى تحقق هذه المهارة، وفيما يأتي مثال لبطاقة ملاحظة من نوع القوائم المحددة لقياس مستوى أداء تلاميذ الصف الأول الإبتدائي في القراءة الجهرية.



بطاقة ملاحظة مهارات الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الإبتدائي

الاسم:.................................... **التاريخ:**..

جوانب التقويم	نعم	لا	ملحوظات
يتعرف الحروف بحركتيها القصيرة والطويلة.			
يتعرف الكلمات والجمل الواردة في النصوص.			
يكتسب المفردات الواردة في النصوص.			
يفهم دلالة المفردات الواردة في النصوص.			
يفهم النص المقروء.			
يقرأ النصوص الأدبية المقررة عليه.			
يفهم النصوص الأدبية المقررة عليه.			
يتذوق النصوص الأدبية المقررة عليه.			

سلالم التقدير:

وتختلف عن قوائم الشطب في أن المعلم يلاحظ المهارة ويحدد فئة أو عدد مرات الأداء، ويمكن ملاحظة مهارات الأداء نفسها الواردة في قوائم الشطب، لكنه في سلالم التقدير يحدد مستوى الأداء أو الفئة، وفيما يأتي مثال لبطاقة ملاحظة من نوع سلالم التقدير، لمهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وفيما يأتي مثال لبطاقة ملاحظة تم اشتقاقها من معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى، قاسم، والحديبي، 2015م:

بطاقة ملاحظة مهارات التحدث لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي

الاسم:................................ التاريخ:......................................

المهارة	تقدير الأداء			
	متفوق	جيد	مقبول	ضعيف
يلتزم الهيئة المناسبة أثناء تحدثه.				
يبدي اهتمامًا بمن يحدثهم.				
يستخدم المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء تحدثه.				
يستخدم تراكيب لغوية صحيحة.				
يصف ما حوله بصورة صحيحة.				
يحكي خبرة شخصية.				
يتواصل شفويًّا مع الآخرين.				
يستخدم التواصل غير اللفظي بشكل مناسب.				
يلقي الأناشيد إلقاء معبرًا.				
يحكي بأسلوبه قصة مصوَّرة أو مسموعة.				
يوظف مهارات التفكير الناقد.				
يوظف مهارات التفكير الإبداعي.				
يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بدينه.				
يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بوطنه.				
يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بلغته.				
يخلو حديثه من الإبدال.				
يخلو حديثه من الإضافة.				



بطاقة عامة لملاحظة أداء الطلاب اللغوي

البطاقة الآتية من الممكن أن يستخدمها المعلم لتقويم أداء طلابه بصورة عامة إجمالية تجمع كل المهارات اللغوية، وبها يستطيع تكوين فكرة متكاملة عن الطالب (قاسم، 2005، ص 133-135)

اسم المتعلم:................................ المدرسة:..........................

الصف:.. تاريخ التقويم:......................

يحدد المقيِّم مستوى أداء المتعلم في كل معيار من المعايير الآتية بوضع علامة (√) أمام محك التقييم وأسفل (متفوق، جيد، متوسط، ضعيف).

م	محكات التقييم	مستويات الأداء			
		متفوق (4)	جيد (3)	متوسط (2)	ضعيف (1)
المعيار الأول: يطور المتعلم استيعابه لما يسمعه من معلمه وأقرانه داخل الفصل وخارجه.					
1	التفاعل مع المتكلم.				
2	تحديد المعنى العام والأفكار الرئيسة				
3	الاستنتاج.				
المعيار الثاني: يستخدم المتعلم إستراتيجيات متنوعة في تحليل المادة المسموعة وتقويمها.					
1	تحليل المسموع				
2	تقويم المسموع.				
المعيار الثالث: يستخدم المتعلم لغة الحديث استخدامًا جيدًا في التواصل مع معلمه وأقرانه معبرًا عن أفكاره بوضوح.					
1	اللغة الوصفية والتعبيرية.				
2	تنظيم الأفكار.				
3	شرح المعلومات.				
4	المناقشة.				
المعيار الرابع: يُطَبق المتعلم مهارات القراءة الجهرية ويمارسها بطلاقة:					

م	محكات التقييم	مستويات الأداء			
		متفوق (4)	جيد (3)	متوسط (2)	ضعيف (1)
1	نطق الأصوات وتمييز الحروف.				
2	القراءة المعبرة عن المعنى.				
3	ضبط الكلمات.				
4	الثقة والسرعة.				
المعيار الخامس: يدرك المتعلم دلالة الكلمات والمفاهيم والمفردات اللغوية الواردة في النص المقروء.					
1	توضيح معاني الكلمات وأضدادها.				
2	فهم التركيبات البسيطة.				
3	الاستخدام المجازي للكلمات.				
المعيار السادس: يفهم المتعلم الملامح العامة للنصوص والكتب المقروءة ويحلّلها وينقدها.					
1	تحديد العنوان والفكرة العامة.				
2	فهم المقروء وتحليله.				
3	نقد المقروء وإصدار الحكم.				
المعيار الثامن: يتبع المتعلم الخطوات التي تمر بها عملية الكتابة من التخطيط والتنظيم والمراجعة والتقويم والتحرير مستعينًا بمصادر المعلومات والتقنيات الحديثة.					
1	وضوح الفكرة				
2	مصادر المعلومات.				
3	تنظيم الكتابة.				
4	سلامة اللغة.				

3. تطبيق بطاقة الملاحظة وتقدير مستوى الطلاب.

يتبع معلم اللغة العربية الإجراءات الآتية لتقويم الطلاب باستخدام بطاقة الملاحظة:

1. يصمم المعلم المواقف التعليمية التي تسمح له بتقويم أداء الطلاب.
2. يطبق المعلم بطاقة الملاحظة أثناء أداء طلابه للمهارة اللغوية.
3. يضع المعلم العلامة الدالة على مستوى الطالب أمام كل مؤشر أداء.



4. يحسب المعلم عدد المؤشرات التي حصل فيها الطالب على مستوى متميز ويضربه في الرقم أو الدرجة المعبرة عن المستوى، ثم عدد المؤشرات التي تكررت عند المستوى الثاني (جيد) مثلًا، ويضربها في الدرجة المخصصة لها، وهكذا.
5. يجمع الدرجات ويكون مجموعها هو درجة الطالب في هذه المهارة.
6. يحدد جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الطالب.
7. يقدم التغذية الراجعة مكتوبة وشفوية لكل طالب.

ثالثًا: استخدام المهام في تقويم المهارات اللغوية

إجراءات استخدام المهام اللغوية في تقويم مهارات اللغة العربية:

1. إعداد قائمة المهارات اللغوية المقررة على الصف الدراسي.
2. بناء المهام اللغوية.
3. تطبيق المهمة اللغوية.
4. تصحيح المهمة اللغوية.

1. إعداد قائمة المهارات اللغوية المقررة على الصف الدراسي:

يقوم المعلم بتحليل معايير المحتوى المخصصة لكل صف دراسي، ويحدد المهارات الفرعية - المقررة على هذا الصف - الخاصة بكل مهارة رئيسة، ويُعِد قائمة بالمهارات اللغوية للصف الدراسي، كما يأتي:

قائمة المهارات اللغوية المقررة على الصف السادس

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية
الاستماع	يتعرف الأصوات.
	يتعرف الظواهر السمعية.
	يتعرف الكلمات والجمل.
	يفهم مضمون النص.
التحدث	يستخدم المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء تحدثه.
	يستخدم تراكيب لغوية صحيحة.
	يتواصل شفويًّا مع الآخرين.
	يستخدم التواصل غير اللفظي بشكل مناسب.
القراءة	يتعرف الكلمات والجمل.
	يكتسب المفردات.
	يفهم دلالة المفردات.
	يفهم النص المقروء.
الكتابة	يكتب الكلمات كتابة صحيحة.
	يوظف المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء كتابته.
	يستخدم تراكيب لغوية متنوعة.
	يكتب الجمل والموضوعات إلكترونيـًّا بشكل صحيح.

2. بناء المهام اللغوية:

مفهوم المهمة:

المهمة هي نشاط أدائي يقوم خلالها المتعلم بأداء معين أو سلوك ما يقتضي استخدام معارف ومهارات مكتسبة أو مطبقة نتيجة لعملية التعلم. تتطلب كل المهام المصممة التوصل إلى منتج معين أو القيام بأداءات معينة (Lewin & Shoemaker, 1998)، وفي كل الحالات فهي تمكِّن المقيِّم من الحكم على مستوى تعلُّم المتعلم من خلال استخدام مقاييس الأداء.



ويقصد بالمهام اللغوية القائمة على الأداء: ما يُطلَب من الطلاب تأديته من أداءات لغوية؛ أداءات (استماع، وتحدث، وقراءة، ومنتجات كتابية)، وكيفية تقييم هذه الأداءات والمنتجات باستخدام مقاييس تقدير الأداء (Rubrics).

ومن الضروري أن يصمم المعلمون مهام للمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها، ومن أمثلة المهام التي يمكن أن يصممها المعلمون ويستخدمونها في تقويم وتعليم تلاميذهم في اللغة العربية: (الاستماع، والتحدث (التواصل)، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، وإلقاء الشعر، وكتابة رسالة، وتلخيص كتاب).

وفي كل الأحوال يجب أن تكون المهمة: (قاسم، وتيراب، 2009، ص 39).

1. مُحَدَّدة تعكس بوضوح نواتج التعلم المراد قياسها.
2. توضح طبيعة الأداء المتوقع من الطالب؛ لأن الطالب بالإضافة إلى مسؤوليته عن الأداء يتوقع أن يفهم معايير الحكم على أدائه أيضًا.
3. يمكن تحقيقها، فيجب ألا تكون على درجة عالية من الصعوبة حتى يعجز الطالب عن إنجازها ، أو تكون دون المستوى؛ حتى لا ينصرف الطالب عن إنجازها.
4. مرتبطة بمخرجات المادة الدراسية وأهدافها.
5. قابلة للتتبع؛ بمعنى أنها تسمح للمقيِّم تتبع تقدم الطالب نحو تحقيق الكفايات المراد قياسها.

مستويات المهام:

هناك مستويات عدة للمهام فيما يتعلق بمستوى الأداء فيها؛ فهناك مهمة بسيطة تنجز خلال مدة قصيرة (غالبًا ما تعرف بالتكليف)، مثل: المناقشات الصفية الجماعية، أو البحث عن معلومة في المكتبة أو الإنترنت. وهناك مهام أكثر صعوبة وتعقيدًا، وتتطلب وقتًا أكبر، مثل: إعداد عرض إلكترونيٍّ، فهو يتطلب وقتًا أكثر للإعداد (Davies, 2000). وفي كل الحالات فإن التوقعات ونوعية المنتج أو الأداء هي التي تحدد مستوى المهمة. فالمهمة سواء كانت سهلة أو معقدة يجب أن تقدم وصفًا واضحًا للتوقعات والسمات الأساسية التي يركز عليها المقيم عند الحكم على المنتج أو الأداء، كما سيظهر هذا لاحقًا عند عرض خطوات تصميم المهام. فمن الأهمية بمكان عند تصميم المهمة تحديد كيفية جمع الأدلة اللازمة للحكم على الأداء ومطابقتها بكل من مقاييس الأداء المستخدمة وأهداف ومخرجات المادة الدراسية.

يمكن - أيضًا - النظر إلى الفرق بين المهمة البسيطة والمهمة المعقدة على مستوى الأداء. في المهمة البسيطة يمكن أن يُطلب من المتعلم أن يعكس في منتجه أو أدائه معايير ذات مستويات دنيا، بينما في المهمة ذات المستوى الأعلى يجب أن يعكس المنتج أو الأداء فهمًا أوسع لأهداف ومخرجات ومعايير ذات مستويات عليا.

أهدافها:

تهدف المهام اللغوية القائمة على الأداء إلى:

- تحديد مستوى الأداء اللغوي لدى الطلاب.
- الكشف عن الطلاب المتفوقين لغويًّا.
- تزويد الطلاب بالمعارف والمفاهيم اللغوية عمليًّا.
- إكساب الطلاب المهارات اللغوية الأدائية.
- تنمية المهارات اللغوية التي يبدي الطلاب فيها قدرًا من الضعف، فالمهام أدوات تقويمية تعليمية وليست تقويمية فقط.

الشروط الواجب توافرها في المهام المصممة:

يجب أن تتوافر الشروط الآتية في المهمة اللغوية المصممة: (قاسم، وتيراب، 2009، ص 40)

1. تضع في الاعتبار الدور النشط للمتعلم على نقيض ذلك الدور الخامل الذي يصبو إلى معرفة الإجابة الصحيحة بدلًا عن الأداء.
2. قائمة على مخرجات محددة مسبقًا ومعروفة يدور حولها أداء الطالب.
3. تعكس مستوى حقيقيًّا للطالب عند إكماله.
4. تساعد الطالب في نقل معارفه ومهاراته إلى مواقف حياتية أخرى.
5. واضحة ومنطقية وتقوم على مستويات أداء محددة بوضوح.
6. تشتمل على مؤشرات أداء واضحة تساعد فى الحكم على أداء الطالب.



خطوات تصميم المهام:

فيما يأتي الخطوات اللازمة لتصميم المهام التي تجعل عملية التصميم أكثر وضوحًا وشمولية، وتركز هذه الخطوات بصورة أساسية على: (قاسم، وتيراب، 2009، ص 40 - 43).

1. العناصر الأساسية للمهمة الجيدة.
2. عملية التصميم.
3. بعض الأسئلة الأساسية التي تساعد الإجابة عليها مصمم المهمة في تنفيذ عملية التصميم بصورة فعالة، مثل:

أ. هل المهمة تقيس تعلُّمًا ذا أهمية لا بد من قياسه؟

ب. هل المهمة تتعلق بمخرجات المادة الدراسية؟

ومع هذا تجب مراعاة أن تكون هذه الخطوات غير متسلسلة، ولا يعتمد بعضها على البعض في عملية التنفيذ. ففي كثير من الحالات - على سبيل المثال - يتم البدء بتصميم أو تحديد الخصائص والمميزات التي يقوم عليها تقييم المهمة قبل تحديد مخرجات المهمة وأهدافها. فبدلًا من التركيز على الخطوات يجب على المصمم التركيز على تصميم مهمة متكاملة من حيث الشمولية ومطابقتها لكل من مخرجات المساق وأهدافه، وعناصر الإطار المفاهيمي التي تقيسها.

الخطوة الأولى: تحديد المخرجات التعليمية التي تقيسها المهمة:

يجب أولًا تحديد المخرجات التي تركز عليها المهمة، كما يجب التأكد من أن المهمة تقيس فعلًا هذه المخرجات وبصورة يمكن ملاحظتها في منتج أو أداء الطالب، واضعًا في الاعتبار الأسئلة الآتية:

1. ما أوجه التعلُّم التي يمكن قياسها بواسطة هذه المهمة؟
2. ما مؤشرات أوجه التعلُّم التي يمكن ملاحظتها بواسطة المقيِّم عند إعطاء الحكم على منتج أو أداء الطالب؟ بمعنى آخر Wما الأشياء التي يمكن أن يبحث عنها المقيم في منتج أو أداء الطالب (مكونات عملية التعلم اللازمة للقيام بالمهمة: معارف، ومهارات، واتجاهات)؟

الخطوة الثانية: وصف المهمة:

يجب وصف المهمة بطريقة يمكن فهمها بواسطة كل الطلبة، كما يجب أيضًا تحديد نوعية المنتج أو الأداء وللتأكد من وضوح الوصف يمكن استخدام الأسئلة الآتية:

1. هل تم تحديد متطلبات المهمة الأساسية التي تساعد الطالب على الأداء؟
2. هل المهمة، بصورة عامة، واضحة للطالب توضح له ما المطلوب القيام به؟
3. هل تقوم المهمة على مواقف حياتية حقيقية، أو ذات صلة بمشكلات أو موضوعات تهم الطالب أو المجتمع؟

وأخيرًا يجب التأكد من أن المهمة تصف وبوضوح السياق أو الإطار الذي ستنفذ فيه: في المدرسة، في المكتبة، في المعمل.

الخطوة الثالثة: تحديد طريقة التقويم:

يجب تحديد طريقة التقويم (منتجًا أو أداءً) كدليل لاكتساب المعارف والمهارات المتعلقة بالمخرجات والأهداف التي تقيسها المهمة، واضعين في الاعتبار الأسئلة الآتية:

1. هل للطالب حرية الاختيار في تحديد الأنشطة والأداءات التي تحقق المنتج أو الأداء؟
2. ماذا يتوقع من الطالب عند القيام بتنفيذ هذه المهمة؟
3. ما الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه المهمة؟
4. ما درجة ونوعية المساعدة التي يمكن أن يقدمها المقيَّم للطالب؟

الخطوة الرابعة: تحديد الكفايات المستخدمة في المهمة:

يجب تحديد الكفايات المستخدمة في المهمة التي قد تشمل: معارف، ومهارات، واتجاهات، والأثر في تعلم الطلبة. ويجب التركيز على تلك الجوانب التي تساعد على تطبيق عمليات ومهارات التفكير عند تنفيذ المهمة بدلًا من الاعتماد على استرجاع المفاهيم والحقائق (Campbell, 2000). كذلك يجب تحديد تلك السمات التي تساعد الطلبة على استخدام مهارات التفكير العليا، مثل: التصنيف، والتحليل، والتركيب، وعمليات اتخاذ القرار أو عمليات التقصِّي التجريبي اللازمة لتنفيذ المهمة. كذلك يجب تحديد نوع الكفاية أو الكفايات التي يجب إظهارها عند تنفيذ المهمة.



الخطوة الخامسة: تحديد محكات الأداء:

يجب تحديد المحكات للحكم على المهمة المنجزة، كما يجب أن تكون هذه المحكات واضحة، بحيث تساعد المقيِّم على التمييز بين مستويات أداء الطلبة، سواء كانت معرفية أو مهارية. والأسئلة الآتية يمكن أن تكون محورًا للتفكير حول محكات الأداء:

1. هل تم تحديد المحكات للحكم على المهمة؟
2. هل تعكس هذه المحكات أهم خصائص التعلم المستهدف والمرجو قياسه بهذه المهمة؟

الخطوة السادسة: تصميم مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric)::

من أهم خطوات الحكم على الأداء هو مطابقة أدوات القياس للهدف من المهمة، نفسها. فيجب على المصمم تحديد الهدف من المهمة بوضوح حتى يتسنى تصميم مقاييس مناسبة. ويقصد بمقياس الأداء هنا تلك المؤشرات التي تميز بين نوعية المنتج أو الأداء ومستوياته. وعلى مصمم مقاييس الأداء مراعاة ما يأتي عند تصميم مقاييس الأداء:

1. وضع محكات التقييم التي تحدد مستويات التعلم في صفوف مقياس الأداء.
2. تحديد مستوى الأداء، الذي يمثل أعمدة مقياس الأداء.
3. في كل خلية من خلايا مقياس الأداء يجب تقديم وصف للأداءات والمعارف التي تصف كل مستوى أدائي، كما يجب أن يكون الوصف دقيقًا وواضحًا وخاليًا من العبارات الغامضة.
4. تحديد التدرج في الأداء من مستوى لآخر بصورة رقمية.
5. تحديد طرق تقدير الأداء التي تتناسب مع نظام التقدير (تقدير الدرجات) المتبع وتضمينه في مقياس الأداء.

ويُعَد مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين (Rubric) أحد أساليب التقويم التي ظهرت في الفترة الأخيرة؛ لتكون معيارًا دقيقًا يمكن من خلاله قياس مدى تقدُّم المتعلمين في تعلمهم للمعلومات والمهارات، والقيم والوجدانيات. وفيما يأتي عرض لمفهومه، وأهميته، وكيفية إعداده، ونموذج له.

وبصورة موجزة يمكن القول إنه المقصود بمقياس تقدير مستويات الأداء: مجموعة من المعايير الوصفية المتدرجة التي تحدد مدى ارتباط أداء المتعلم بمستوى التعلُّم المطلوب منه.

ومن ثم تصنِّف هذه المقاييس أداء المتعلمين بالنسبة إلى مستوى التعلُّم وفق درجاتهم المختلفة، وتستخدم كمرجعية عند الحكم على هذا الأداء.

أهمية مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين:

يمكن إيجاز أهمية قواعد تقدير مستويات التعلم في النقاط الآتية:

- تسهم في بناء منظومة تقويم قائم على مستويات التعلم.
- تسهم في بناء تقويم تتوافر له درجة عالية من الثبات، حيث تختلف النتائج – في غيبة مقياس تقدير مستويات الأداء – من معلم لآخر، ومن مهمة إلى أخرى، ما يؤدي إلى صعوبة التوصل إلى اتفاق حول مدى تحقيق المتعلمين لمستويات التعلم.
- تعبر عن الأهداف الخاصة لمستويات التعلم بصورة أكثر تحديدًا من الأهداف التي تحددها كل من مؤشرات الأداء، والعلامات المرجعية، وبطاقة الملاحظة العادية.
- تساعد في تتبع تطور أداء المتعلمين، ومن ثم الحكم على مدى تقدمهم في مستويات التعلُّم المنشودة.
- تُزيد من فهم كل من المتعلم والمعلم والآباء وغيرهم لمستويات التعلم، ومن ثم تسهيل استخدامها من خلال مساعدتهم على فهم طبيعة جودة الأداء المتوقع.
- تكون معيارًا ومرجعًا للمتعلم أن يراجع درجاته ومستوياته في ضوئها؛ حيث إن كل مستوى محدد فيها بدقة.

أنواع مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين:

هناك نوعان رئيسان لمقياس تقدير الأداء، هما (المقياس الكلي، والمقياس التحليلي)، لكن ظهر في الآونة الأخيرة نوعان، هما: (مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة، ومقياس تقدير الأداء متعدد السمات).

وفيما يأتي عرض موجز لهذه الأنواع:

- **مقياس تقدير الأداء الكلي:**

هو الذي ينظر إلى أداء المتعلم بصورة شمولية، ويعمل على تقدير مستواه ككل؛ حيث يمثل كل تقدير في المقياس انطباعًا عامًّا، ويعطى المتعلم علامة واحدة متكاملة حول أدائه، ولا يعد هذا النوع مناسبًا لاستخدام غرفة الصف؛ لأنه يهتم بالكفاءة الكلية، ولا يصمم ليقابل مخرجات التعلم الفرعية.



ويتم تصميم هذا المقياس وفقًا للشكل الآتي:

نموذج لمقياس تقدير أداء متدرج لأداء قرائي (كلي)

المحكات	وصف الأداء
تعرف المقروء	التعرف صحيح لجميع الكلمات والجمل خاصة الجديد منها.
نطق الأصوات	مخارج الحروف صحيحة، والأصوات واضحة، خاصة الحروف المتشابه نطقًا.
الأداء الصوتي	الصوت واضح، وعالٍ يسمعه الجميع، ومتنوع النغمة.

- **مقياس تقدير الأداء التحليلي:**

في هذا المقياس يتم تقسيم الأداء بصورة متدرجة منفصلة عن بعضها تمثل أبعادًا مختلفة للأداء، ويقاس كل بُعد بشكل منفصل، ثم تُجمع نتائج الأبعاد لتحديد نتيجة كلية، ويعطى تعدد الأبعاد الفرصة للمعلم لقياس مجالات متعددة قد يَختلف كل منها في درجته الكلية حسب الأهمية، كما توفر قواعد التصحيح التحليلية معلومات أكثر للطلاب حول نقاط قوتهم، ونقاط ضعفهم في المجالات المتعددة لأدائهم.

مثال لمقياس تقدير الأداء التحليلي:

نموذج لمقياس تقدير أداء متدرج (تحليلي)

المحكات	وصف الأداء			
	متفوق	جيد	مقبول	ضعيف
تنظيم التحدث	الاستهلال مبتكر. الحديث مترابط.	الاستهلال مناسب. الحديث متسلسل.	الاستهلال مناسب إلى حد ما. الحديث متسلسل.	الاستهلال غيرمناسب الترتيب غير منطقي.
استخدام اللغة	طلاقة وقدرة تعبيرية كبيرة. تراكيب لغوية متنوعة ومعبرة وجذلة.	فصاحة ونطق صحيح في معظم الأحيان. تراكيب لغوية كثيرة وسليمة.	اللغة صحيحة إلى حد ما. تراكيب لغوية قليلة لكن جيدة.	أخطاء كثيرة وتلعثم. تراكيب قليلة وضعيفة.

المحكات	وصف الأداء			
	متفوق	جيد	مقبول	ضعيف
الاستشهاد بأدلة	متنوعة وجديدة وكثيرة.	متنوعة ومناسبة.	مناسبة وبعضها في غير محله.	لا يستطيع الاستشهاد بأدلة مناسبة.

– مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة:

يتضمن التحديد السابق للمحك الرئيس للأداء الناجح للمهمة المراد قياسها، ويتم تحديد السمة الرئيسة من قبل المعلم بالاعتماد على طبيعة المهمة، وهذا يتضمن تضييق المحك أو المعيار للحكم على الأداء في المهمة إلى تصنيف أو بُعد رئيس واحد، وهذا يساعد المعلم والمتعلمين على التركيز على بعد واحد في الأداء.

مثال لمقياس تقدير الأداء ذي السمة الرئيسة:

عند تدريب المتعلمين على فهم المقروء، يمكن تقسيمه إلى عدد من المهارات الفرعية، ويذكر المعلم للمتعلمين أن التركيز في هذا الدرس، يكون على مهارة (الفهم الناقد).

– مقياس تقدير الأداء متعدد السمات:

يشبه هذا المقياس مقياسَ تقدير الأداء ذا السمة الرئيسة، لكنه يسمح بتقدير الأداء من خلال أبعاد عدة (يحددها المعلم - أيضًا - وفقًا لطبيعة المهمة).

وعلى الرغم من تشابه هذا المقياس مع مقياس تقدير الأداء التحليلي في قياس مجالات عدة بشكل فردي، فإن مقياس التقدير متعدد السمات يختلف في طبيعة الأبعاد أو السمات التي تشكل مقياس التقدير.

مثال: لمقياس تقدير الأداء متعدد السمات:

عند تدريب المتعلمين على فهم المقروء، يمكن تقسيمه إلى عدد من المهارات الفرعية، ويذكر المعلم للمتعلمين أن التركيز في هذا الدرس، يكون على مهارات (الفهم الحرفي – الفهم الاستنتاجي – الفهم الناقد).

كيفية إعداد مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

هناك خطوات عدة يمكن اتباعها عند إعداد المعلم لمقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين، وفيما يأتي أهم هذه الخطوات باختصار:



- حدد الأداء الذي تريد قياسه لدى المتعلمين ؛هل هو: (معلومة ، أو مهارة ، أو قيمة أو خلق).
- حدد المعيار الذي تقيسه هذه المهمة لدى المتعلمين، بمعنى: هل يتم تقدير مستويات الأداء في خمسة أو أربعة مستويات (متفوق (5) – جيد جدًا (4) – جيد (3) – مقبول (2) – ضعيف (1)، ومن الممكن أن تحدد نسبة لكل مستوى مثل: (100: 85 (5) – 84: 75 (4) – 74: 65 (3) – 64: 50 (2)، أقل من 50 (1). وقد يكون المعيار أربعة مستويات، وقد يكون ثلاثة.
- حدد الأداءات الدالة على تحقق المعيار لدى المتعلمين؛ بمعنى أن المتعلم الذي يحصل على (ممتاز) من المفترض أن يقوم بكذا وكذا، وأن المتعلم الذي يحصل على (جيد جدًّا) يفعل كذا وكذا، ... وهكذا في باقي المستويات.
- كون نموذجًا لتقدير الدرجات، بحيث تضع علامة في الخانة التي تتناسب مع مستوى أداء المتعلم.

وفيما يأتي مثال يوضح ذلك:

نموذج لإعداد مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

فيما يأتي مثال لمقياس تقدير مستويات الأداء في مهارة عامة - وهي إحدى مهارات القراءة – يمكن من خلالها تحديد المطلوب من المتعلمين:

- الأداء المراد قياسه لدى المتعلمين (مهارة)، وهي: (يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة)
- المعيار الذي تقيسه هذه المهمة لدى المتعلمين، أربعة مستويات (متقدم (4)- نامٍ (3) - مُرضٍ (2) - متعثر(1).
- الأداءات الدالة على تحقق المعيار لدى المتعلمين، موضحة في الجدول الآتي:

المهارة	متفوق	جيد	مقبول	ضعيف
يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة.	يحدد معنى الكلمة التي تطلب منه تحديدًا دقيقًا.	يذكر معنى قريبًا من المعنى المقصـود	يذكر معنى للكلمة يدور حول المعنى المقصود.	يصعب عليه تعرف معنى الكلمة المطلوبة.

- نموذج تقدير الدرجات بحيث توضع علامة في الخانة التي تتناسب مع مستوى

أداء المتعلم.

المهارة	متفوق	جيد	مقبول	ضعيف
يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة.				

تقديم إجابات نموذجية للمهام:

عادة يحتاج الطلبة إلى أسئلة أو نماذج لأداءات متميزة إذا أريد منهم أن يحققوا الأهداف التعليمية، فلا يُتوقع أن تكون المهمة عبارة عن لغز غامض للطلبة، وعلى هذا الأساس يجب تقديم إجابات نموذجية تشتمل على أداءات متميزة تعكس مستوى الأداء المرغوب فيه، وهذه الأمثلة يمكن أن تكون من إعداد المقيم أو تكون مأخوذة من الأعمال المتميزة لطلبة آخرين، وعمومًا فإنه عند تقديم هذه النماذج، تجب مراعاة الاعتبارات الآتية:

1. ما الإجابات النموذجية المتوقعة لهذه المهمة؟
2. ما الخصائص أو السمات الأساسية الواجب توافرها في الإجابة؟
3. هل الإجابات النموذجية موائمة بوضوح لمخرجات وأهداف المادة الدراسية التي يراد قياسها؟

وبغض النظر عن نواتج المهمة - منتجًا كانت أم أداء - هناك عوامل ومؤثرات عدة قد تؤثر في عملية إصدار الحكم على نواتج الطلبة وأداءاتهم. ولذلك يمكن القول إن نظام التقويم الجيد هو ذلك النظام الذي يعمل على تقليل أثر هذه العوامل والمؤثرات. فتجب مراعاة بعض المفاهيم الأساسية في عملية تصميم الحكم وإصداره على نواتج المهام، مثل مفاهيم: الصدق، والثبات، والعدالة، والموضوعية.

مفهوم الصدق Validity:

يعني صدق أداة التقييم بصورة عامة أن الأداة تقيس المخرجات والأهداف التي من أجلها صممت (Gronlund & Cameron, 2004). وهذا يعني أن المهمة يجب أن تصمم بصورة تعكس أداءات الطلبة التي من أجلها صممت؛ لأن الهدف الأساسي من عملية التقويم هو إصدار الحكم على مستويات الطلبة فيما يتعلق بالمخرجات والأهداف المراد قياسها.

فمفهوم الصدق بالضرورة يعني أن المهمة يجب أن تكون دقيقة وتقيس مخرجات محددة



وتوفر أدلة تساعد المصمم على الوصول إلى قرارات تتعلق بتعلم الطلبة. ويمكن النظر إلى صدق المهمة من خلال ثلاثة محاور:

1. **المحتوى:** إلى أي مدى تعكس أداءات الطلبة في المهمة المعارف والمهارات المرتبطة بذلك المحتوى؟
2. **عملية التصميم:** إلى أي مدى تقيس المهمة المخرجات والأهداف التي من أجلها صُمِّمت؟
3. **المحكات أو المؤشرات:** إلى أي مدى ترتبط مؤشرات وعناصر الأداء بمواقف أخرى مشابهة أو بأداءات أخرى مستقبلية؟

وعلى هذا الأساس تجب مراعاة هذه المحاور الثلاثة عند بناء المهام (انظر الخطوات 1 - 4 سابقًا)، ولذلك يجب أن تتوافر فيها الشروط الآتية:

1. يجب أن يعكس أداء الطلبة في المهمة الأهداف والمخرجات المستهدفة.
2. يجب أن تكون هناك أدلة مناسبة عن الأداء تساعد على إصدار أحكام عادلة على مستوى تعلم الطالب.

مفهوم الثبات Reliability:

يمكن تعريف مفهوم الثبات بأنه التناسق في نتائج التقويم للمنتج أو الأداءات التي تفرزها المهمة (Gronlund & Cameron, 2004). وتكون درجة هذا التناسق في مستويين: درجة التناسق بين المقيِّمين وعدم التناغم في تقييماتهم فيما يختص بإصدار الحكم على أداء الطالب في المهمة (Interrater Reliability).

ودرجة التناسق والتناغم بين تقييمات المقيِّم عبر فترة زمنية، فيمكن وصف المهمة بأنها ثابتة إذا كانت نتائج تقييماتها ثابتة عبر فترة زمنية، ومتناسقة مع بعضها، مما يعرف بالثبات الداخلي (Intrarater Reliability). وهذا يعني أن ثبات المهمة يمكن التأكد منه بالنظر إلى تقييمات عدد من المقيِّمين عن أداء طالب ما في المهمة نفسها أو مقارنة تقييمات المقيِّم نفسه في فترات زمنية مختلفة.

التأكد من ثبات المهمة بالضرورة سيساعد على تجنب التحيُّز ورفع مستوى الموضوعية والعدالة في التقويم. فعلى المقيمين أن يكونوا على وعي بالاتجاهات والاعتقادات والقيم التي قد يحملونها لا شعوريًا، والتي قد تنعكس على أحكامهم. فعلى سبيل المثال فإن معرفة المقيِّم المسبقة لأداء الطالب قد تؤثر في تقييمه لأدائه الحالي. ويمكن تدعيم ثبات المهمة بما يلي:

1. إذا كانت نتائج الأداءات موثوقًا بها.
2. إذا كانت القرارات حول الأداء كافية مع الزمن وعبر أكثر من مقيم.

يمكن تدعيم الدقة Accuracy والتناسق Consistency كمقياسين للصدق والثبات من خلال محتوى المهمة وظروف أدائها، وهذا يعني أن المهام الثابتة والصادقة تسمح للطلبة بإظهار إتقان مخرجات الكلية وأهدافها. ومع التسليم بأنه قد يكون من المستحيل تحقيق تناسق ودقة مطلقين فإن أي محاولات لتجنب الأخطاء سوف تدعم وبشكل كبير عملية اتخاذ القرار حول أداء الطالب. ولذلك يتوجب في محتوى المهمة وسياقها والتوقعات الأدائية:

1. أن تعكس المعارف والمهارات والقيم المألوفة والملائمة لجميع الطلبة على حد سواء.
2. أن تستخدم المعارف والمهارات التي قد أتيح للطلبة كافة الوقت لاكتسابها.

نموذج بيانات المهمة:

1	اسم المادة	
2	رقم المادة	
3	الفصل الدراسي	
4	اسم المهمة	
5	نوع المهمة	

وصف المهمة

....
....
....
....
....
....
....
....

المخرجات التي تقيُّمها المهمة

....
....

....
....
....
....
....

نوع الكفاية (حدِّد واحدة فقط):

معرفة ( )　　مهارة ( )　　اتجاه ( )　　أثر على تعلم التلاميذ ( )

طريقة التقويم (حدِّد واحدة فقط):

اختبار ( )　　منتج ( )　　أداء ( )　　ملاحظة سلوك ( )

مقياس تقدير الأداء:

المستويات / المحكات	متفوق	جيد	مقبول	ضعيف

نماذج لمهام لغوية في المهارات الأربع الرئيسة:

فيما يأتي نماذج لمهام لغوية تساعد المعلم على إعداد نماذج مماثلة تناسب طلابه، كما تساعده على تقويم المهارات اللغوية بصورة دقيقة ومتميزة، وتتضمن النماذج خمس مهام لغوية؛ مهمة الاستماع، ومهمة التحدث، ومهمة القراءة الجهرية، ومهمة القراءة الصامتة، ومهمة الكتابة الإنشائية والوظيفية (قاسم، 2005، ص 69 – 132)، (قاسم، 2012، ص 101 – 102).

نموذج لمهمة الاستماع لطلاب الصف السادس

1. **وصف المهمة:**

يستمع المتعلمون إلى نص يتكون من: مقدمة، وبعض الفقرات القصيرة، بعدها يجيبون عن أسئلة تقيس مدى قدرتهم على استيعاب المادة المسموعة، وتحليلها وتقويمها.

2. **المعايير:**

تقيس هذه المهمة مدى تحقق المعيارين؛ الأول والثاني من قائمة المعايير، ونصهما:

أ. يطور المتعلم استيعابه لما يسمعه من معلمه أو أقرانه داخل الصف وخارجه.

ب. يستخدم المتعلم إستراتيجيات متنوعة في تحليل المادة المسموعة وتقويمها.

3. الأداءات (الكفايات):

أ. يتنبأ بمضمون المسموع من خلال مقدمته، ووضع خاتمة مناسبة تثبت منطقية تنبؤاته بعد سماع المضمون.

ب. يحدد المعنى العام، والفكرة المحورية، والشخصيات الرئيسة والثانوية، والأفكار الأساسية، والكلمات المفتاحية للموضوع المسموع.

ج. يناقش ما ورد في الموضوع من أفكار أو معلومات أو أحداث، مميزًا بين ما ورد فيه من آراء وما ورد فيه من حقائق.

د. يستنتج معاني الكلمات الجديدة والصعبة، وأهم الأحداث، والقيم والنتائج والأحكام الواردة.

هـ. يحدد ما أعجبه وما لم يعجبه فيما استمع إليه من أفكار أو معلومات أو آراء مستخدمًا ما قيل دليلًا على الإعجاب أو عدم الإعجاب.

و. يقارن بين الأفكار المطروحة، ووجهات النظر المتعددة.

ز. يصدر حكمًا أو رأيًا يعكس وجهة نظره فيما سمع.

4. طريقة التقييم:

لتقييم المتعلم في هذه المهمة (الاستماع) يمكن استخدام نموذج تكتب فيه أرقام الأسئلة فقط وتترك مساحة فارغة يكتب فيها المتعلم الإجابة عن السؤال، بعد استماعه لصيغة السؤال، ويتم تحليل إجابات التلاميذ بعد ذلك في ضوء مستويات الأداء (Rubrics) من دون النظر إلى صحة الكتابة الإملائية والنحوية والتعبيرية.

5. محكات التقييم:

أ. التفاعل مع المتكلم:

يتنبأ المتعلم بمضمون الموضوع بعد سماع المقدمة تنبؤًا صحيحًا، ويضع بعد سماع مضمون الموضوع خاتمة مناسبة تثبت منطقية تنبؤاته.



ب. **تحديد المعنى العام والفكرة المحورية:**

يحدد المتعلم المعنى العام والفكرة المحورية، والشخصيات الرئيسة والثانوية ـ إن وجدت ـ والكلمات المفتاحية الواردة في الموضوع المسموع، تحديدًا صحيحًا ودقيقًا يعكس فهمه للموضوع الذي يستمع إليه.

ج. **الاستنتاج:**

يستنتج المتعلم معاني كل الكلمات الجديدة والصعبة، وأهم الأحداث والقيم والنتائج الواردة في الموضوع الذي يستمع إليه استنتاجًا صحيحًا وشاملًا لكل ما ورد في الموضوع من العناصر السابق ذكرها، بحيث يكون هذا الاستنتاج دقيقًا.

د. **تحليل المسموع:**

يحدد المتعلم ما أعجبه وما لم يعجبه في الموضوع الذي استمع إليه، ويقدم دليلًا منطقيًّا على الإعجاب أو عدمه، ويقارن بين الأفكار المطروحة ووجهات النظر المتعددة الواردة في الموضوع.

هـ. **تقويم المسموع:**

يصدر المتعلم حكمًا أو رأيًا محدَّدًا ودقيقًا يعكس وجهة نظره فيما استمع إليه ويدلل على حكمه بأدلة صحيحة ودقيقة.

6. طريقة التصحيح:

طريقة تحليلية.

7. أداة التصحيح:

يتم تقدير درجات المتعلم في ضـــوء معايير تقدير مستويات الأداء (Rubrics) الموضحة بمقياس معايير تقدير مستويات الأداء (انظر مستويات قياس الأداء في نهاية المهمة).

8. المتطلبات:

لكي تنفذ هذه المهمة عليك تنفيذ ما يأتي:

- الاستماع بتركيز.
- عدم التحدث أثناء الاستماع إلى الموضوع.

- الإجابة عن الأسئلة عقب الانتهاء من الاستماع إلى الموضوع مباشرة.

نص الاستماع

(النص للدكتور أحمد زكي، الموسوعة العلمية، بتصرف).

لا تقع عيني على أي حيوان، فتحس نفسي بالحزن كما تحس عندما تقع على هذا الحيوان، ولا سيّما عندما تلتقي عيني بعينه. فلو كان الحزن ماءً لَتَقَطرَّ من عينه. وأراه جاثمًا على الأرض بجرمه العظيم، وقد مس الأرض بكلكله، فأحسب أن الصبر قد رقد على الأرض فأثقلها.

ويدعوه صاحبه للقيام من رقاده، فيخرج صوتًا كأنما يشكو به إلى صاحبه من استناخة لم تطل وما كفت. ولعل احتجاجه دعاه ـ على الأكثر ـ إليه أنه ليس في حكم فصيلته أن تعصى إذا طلب إليها أن تفعل.

ما هذا الحيوان؟

إنك تنظرُ إلى الجملِ، فترى منه صورةً، ثُمَّ تظهرُ في خيالِكَ مع هذه الصورةِ صورةٌ أُخْرى، لا تستطيعُ أن تمنعَ ظهورها، تلك هي صورةُ الصحراءِ.

إنهما صورتان متلازمتان.

إنّ الجملَ ابنُ الصحراءِ. والصحراءُ موطنُه، والصحراءُ العربيّةُ موطنهُ الأوّلُ، وجملُها ذو سَنَامٍ واحدٍ، أمّا الجملُ الآخرُ ذو السَّنامينِ، فموطُنه تركستانُ الصينيّةُ ومنغوليا.

والمخلوقاتُ تُوائِم أوطانَها، والصَّحراءُ رملٌ، وهي قليلةُ الزَّرعِ، والكثيرُ منه الخشنُ، كما أنَّ ماءَها قليلٌ. وبسببِ الرّملِ كانَ الخُفُّ للجملِ. والخُفُّ قَدَمٌ تَفرطَحَتْ العِظامُ فيها، ولَبسَتْ قُفّازًا عريضًا من لحمٍ طريٍّ، يأتين للرملِ الذي يخطُو عليه، ويُمْسِكُ به ويَثْبُتُ.

ويأكُل الجملُ من عُشْبِ الصَّحراءِ ما يَجِدُ. فإذا لَم يجدِ العُشْبَ الطَّريَّ، وجدَ النَّبتَ الخَشِنَ، وذا الشَّوْكِ، فأكَلَه. ومن تصاميمِ الخلقِ ـ مواءمةً بين الحيوانِ وبيئتهِ ـ أنْ حملَ الجملُ على ظهره سَنَامًا من عَضَلٍ وشحْمٍ. وهذا السَّنامُ يَزْدَادُ شحْمًا على الغذاءِ عندما يكْثُرُ ويَطيبُ، فإذا خرج الجملُ إلى سفرٍ، وعزَّهُ الغذاءُ، أو كادَ يُنْذرُهُ الجُوعُ بالفَنَاءِ، وجد الجسْمُ فيما حَمَلَ منْ شَحْمٍ في سنامهِ غِذاءً يطُولُ بهِ العَيْشُ أيّامًا.

ومن زادِ الصّحْراءِ الماءُ، ولعلَّهُ أوَّلُ زادٍ. وفي جسمِ الجملِ من الاحتياطِ ما يحْفَظُ عليه الماءَ. من ذلكَ أنَّه لا يعْرقُ، أوْ لا يكادُ. وقد يَبْلُغُ ما يشْربُهُ الجملُ ستين لترًا من الماءِ؛ لذا فهو يستطيعُ البَقَاءَ بلا ماءٍ أيّامًا تتراوحُ بين ستَّةٍ وعشرةٍ.

وهكذا فالجملُ دابَّة الصحَّراءِ الوحيدةُ، تحملُ الرِّجال والأثقالَ، وما كانَ لغير الجملِ من الحيواناتِ أنْ يقطعَ الصحراءَ. وتهيَّأ الجملُ لذلكَ بخُفهِ، فلا يغْرِزُ في الرملِ، وتهيَّأ لذلك بقوائِمهِ الطَّويلةِ القويّةِ، فلا يصْطَدِمُ بما يعْترضُهُ في الصحراءِ من أرضٍ قليلةِ الاستواءِ. وعُلُوُّ الجملِ منعَ الإنسانَ من الصعُودِ إلى ظهرِه، فوجبَ على الجملِ أنْ يهْبطَ. وهو يبْرُكُ عندما يُؤْمَرُ.

ويتَّقي خشونَةَ الأرضِ، إذْ يرْقُدُ عليها بوسادةٍ في صدرهِ، ووسادةٍ على كلِّ ركبةٍ من رُكبهِ الأربعِ. وعَيْنا الجملِ عليهما رُمُوْشٌ ثقيلةٌ، وأُذُنا الجملِ كثيرتا الشَّعْر، وأنْفُ الجملِ شَقّانِ ضيِّقانِ، يَسْهُلُ إغْلاقُهما عندَ الحاجةِ. وهذه كلُّها لمنعِ الرمالِ من الدُّخُولِ إلى أجهزةِ الجملِ الداخليةِ، وشفةُ الجَملِ العُليا مشْطورةٌ في الوَسطِ فكأنَّها شفتانِ، وبها يُمسِكُ الجملُ طعامهُ ويُحسهُ فكأنَّهما أصْبعانِ.

نموذج التلميذ (1)

بعد استماعك لمقدمة الموضوع اكتب ـ داخل الإطار ـ عنوانًا له يعبر عن توقعك بمضمونه

عنوان الموضوع:

....
....

نموذج التلميذ (2)

بعد استماعك للنص:

أ. **حدد:**

1. المعنى العام، أو الفكرة المحورية للموضوع:

....
....
....
....
....

2. الكلمات المفتاحية: (الكلمات والمصطلحات الأساسية التي يدور حولها الموضوع)

....
....
....
....
....
....
....
....

ب. **وضح واستنتج:**

1. وضح معنى:

- الجرشرْم: ....
- تُوَائِم: ....
- تفرطحت: ....
- الشُّح: ....
- عزّه الغذاء: ....



2. استنتج:

- المعلومات الواردة في الموضوع:

....
....
....
....
....

الصفات التي تَفَرَّد بها الجمل عن باقي الحيوانات:

....
....
....
....
....

اذكر ما أعجبك في هذا الموضوع من معلومات وأفكار وآراء.

....
....
....
....

الجمل أكثر الحيوانات قدرة على العيش في الصحراء.

1. ما رأيك في ذلك؟

....
....
....
....

2. هل هناك حيوانات أخرى تستطيع العيش في الصحراء؟

....
....
....

هل هذه الحيوانات الأخرى أكثر قدرة على العيش في الصحراء؟ ولماذا؟

نعم (   )   لا (   )

لماذا؟

....
....
....
....

هـ. **ما رأيك في هذا الموضوع؟ هل أعجبك؟ لماذا؟**

1. الموضوع جيد (   )

....
....
....
....

2. الموضوع غير جيد (   )

لماذا؟

....
....
....
....

و. **الخاتمة:**

اكتب خاتمة أو تلخيصًا للموضوع فيما لا يزيد عن سطرين، توضح فيها ما جاء في الموضوع الذي استمعت إليه.

....
....
....
....



نموذج الإجابة لمهمة الاستماع

العنوان: (التفاعل مع المتكلم).

الجَمَل

أ. تحديد المعنى العام والفكرة المحورية:

1. **المعنى العام والفكرة المحورية للموضوع:**

يذكر المتعلم المعنى العام أو الفكرة المحورية حول هذا المعنى:

يعرض الموضوع صفات الجمل ويدور حول هذه الصفات التي تؤهله للعيش في الصحراء وتحمل الصعاب التي تواجهه.

2. **الكلمات المفتاحية:** يذكر المتعلم الكلمات المفتاحية، مثل:

الجمل، الصحراء، الرمل، السنام، الخف، الماء، يحمل الأثقال، دابة الصحراء، طول الجمل، وسائد الجمل وأعضائه.

ب. الاستنتاج:

1. **توضيح المعاني:**

- الجرم: الجسد.
- توائم: توافق، من واءمه في الشيء: إذا وافقه.
- تفرطحت: انبسطت.
- عزه الغذاء: صعب عليه.
- الشح: البخل.

2. **المعلومات الواردة في الموضوع:**

يذكر المتعلم المعلومات الواردة في الموضوع، مثل:

- فصيلة الجمال لا تعصَى إذا طلب منها أي عمل.
- الجمل ابن الصحراء.

- الجِمال نوعان: نوع ذو سنام واحد، ونوع ذو سنامين.
- الصحراء العربية الموطن الأول للجمل، وجملها ذو سنام واحد.
- الجمل ذو السنامين موطنه تركستان الصينية ومنغوليا.
- الخف قدم تفرطحت عظامه.
- بسبب الرمل كان الخف للجمل.
- الجمل يأكل عشب الصحراء.
- الجمل له سنام يخزن فيه الشحم الذي يتغذى عليه إذا لم يجد طعامًا.
- الجمل لا يعرق.
- يبلغ ما يشربه الجمل ستين لترًا من الماء.
- الجمل يستطيع البقاء بلا ماء أيامًا تتراوح بين ستة وعشرة.
- يحمل الجمل الرجال والأثقال.
- خُفّ الجمل لا يجعله يغرز في الرمل، وقوائمه الطويلة القوية تساعده على أن يقطع الصحراء.
- يبرك الجمل عندما يؤمر لكي يركبه الإنسان؛ لأن علوه منع الإنسان من الصعود على ظهره.
- يتقي الجمل خشونة الأرض بوسادة الصدر ووسائد ركبه.
- عينا الجمل عليهما رموش ثقيلة، وأذناه كثيرتا الشعر، وأنفه شقان ضيقان يسهل إغلاقهما عند الحاجة، وهذه كلها لمنع الرمال من الدخول إلى أجهزته الداخلية.
- شفة الجمل العليا مشطورة من الوسط ليمسك بها طعامه.

3. **الصفات التي تفرَّد بها الجمل عن باقي الحيوانات:**

يذكر المتعلم الصفات الآتية:



- السنام الذي يخزن فيه الشحم.
- الصبر الطويل على الجوع والظمإ.
- القدرة على حمل الرجال والأثقال.

ج. تحليل المسموع:

1. يذكـر المتعلـم المعلومـات والأفـكار والآراء التـي أعجبتـه ويقـوِّم فـي ضـوء مـا ذكـر.
2. يكتـب المتعلـم رأيـه فـي موضـوع أن الجمـل أكثـر الحيوانـات قـدرة علـى العيـش فـي الصـحـراء أم لا، ويدلِّـل علـى هـذا الـرأي.

د. يصدر المتعلم حكمًا على الموضوع الذي سمعه، ويدلِّل على هذا الحكم.

ويقوِّم في ضوء ما ذكر من أدلة.

هـ. **الخاتمة: (التفاعل مع المتكلم).**

يكتب المتعلم خاتمة مناسبة، مثل:

هذا هو الجمل، الحيوان الصبور، الشديد الاحتمال لما في الصحراء من مشقة وأهوال وشُح؛ ولذلك كانت تسميته (سفينة الصحراء).

مستويات تقدير أداء التلاميذ في مهمة الاستماع

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90 - 100)	جيد (75 - 89)	مقبول (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
التفاعل مع المتكلم	يتنبأ بمضمون الموضوع بعد سماع مقدمته تنبؤًا صحيحًا، ويضع بعد سماع المضمون خاتمة مناسبة تثبت منطقية تنبؤاته.	تنبؤه بمضمون الموضوع بعد سماع مقدمته مناسب. والخاتمة التي يضعها بعد سماع المضمون مناسبة إلى حد ما.	تنبؤه بمضمون الموضوع بعد سماع مقدمته غير صحيح، ولكنه بعدما استمع إلى الموضوع وضع خاتمة مناسبة إلى حد ما.	لم يقدر على التنبؤ بمضمون الموضوع بعد سماع مقدمته، ولم يقدر على وضع خاتمة مناسبة بعد سماع الموضوع.
تحديد المعنى العام والفكرة المحورية	يحدد المعنى العام والفكرة المحورية والشخصيات الرئيسة والثانوية ـ إن وجدت ـ والكلمات المفتاحية للموضوع المسموع تحديدًا صحيحًا ودقيقًا.	يحدد المعنى العام والفكرة المحورية بدقة، ومعظم ما ذكره من شخصيات رئيسة وثانوية صحيح، والكلمات المفتاحية التي ذكرها صحيحة في مجملها.	تحديده للمعنى العام والفكرة المحورية مناسب ولكنه غير دقيق، ويخلط بين الشخصيات الرئيسة والثانوية، ولم يذكر إلا بعض الكلمات المفتاحية.	لم يحدد المعنى العام والفكرة المحورية، ولم يحدد الشخصيات الرئيسة والفرعية، ولم يذكر أية كلمة مفتاحية واردة في الموضوع.



محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90-100)	جيد (75-89)	مقبول (60-74)	ضعيف (أقل من 60)
الاستنتاج	يستنتج معاني الكلمات الجديدة والصعبة، وأهم الأحداث والقيم والنتائج الواردة في الموضوع الذي يستمع إليه استنتاجًا صحيحًا وشاملًا ودقيقًا.	استنتاجه لكل معاني الكلمات الجديدة والصعبة صحيح، واستنتج معظم الأحداث والقيم والنتائج الواردة في الموضوع استنتاجًا صحيحًا.	يستنتج معاني عدد مناسب من الكلمات الصعبة، ويستنتج بعضًا من الأحداث والقيم والنتائج الواردة في الموضوع استنتاجًا صحيحًا.	لم يستنتج معاني الكلمات الجديدة والصعبة، ولم يستنتج الأحداث والقيم والنتائج الواردة في الموضوع الذي يستمع إليه.
تحليل المسموع	يقدّم دليلًا منطقيًا على ما أعجبه وما لم يعجبه في الموضوع الذي استمع إليه، ويقارن بين الأفكار المطروحة ووجهات النظر المتعددة.	يقدّم دليلًا منطقيًا على ما أعجبه وما لم يعجبه في الموضوع الذي استمع إليه، لكن مقارنته بين الأفكار المطروحة ووجهات النظر المتعددة غير دقيقة.	الدليل الذي قدمه على ما أعجبه وما لم يعجبه منطقي، ولكنه لم يقدر على المقارنة بين الأفكار المطروحة، ووجهات النظر المتعددة.	لم يقدم دليلًا منطقيًا على ما أعجبه وما لم يعجبه في الموضوع الذي استمع إليه، ولم يقارن بين الأفكار المطروحة ووجهات النظر المتعددة.
تقويم المسموع	يصدر حكمًا أو رأيًا محددًا ودقيقًا يعكس وجهة نظره فيما استمع إليه، ويدلل على حكمه أو رأيه بأدلة صحيحة ودقيقة.	يصدر حكمًا أو رأيًا محددًا يعكس وجهة نظره فيما استمع إليه، ويدلل على حكمه أو رأيه ولكن بأدلة غير كافية.	يصدر حكمًا أو رأيًا لكنه لا يقطع بهذا الحكم فيتردد وتختلط عليه الآراء، ويذكر أدلة غير واضحة لا ترجح رأيا عن آخر.	لا يقدر على إصدار حكم أو رأي محدد فيما استمع إليه، ولا يقدم أدلة على حكمه أو رأيه.

نموذج مهمة التحدث لتلاميذ الصف الخامس

1. وصف المهمة:

يقدم كل متعلم حديثًا عن أحد الموضوعات التي يختارها من قائمة الموضوعات المقترحة أو غيرها في زمن قدره عشر دقائق، مستخدمًا اللغة العربية الصحيحة، ويتم تقييم أداءاتهم الدالة على قدراتهم على استخدام لغة الحديث استخدامًا جيدًا في التواصل مع الآخرين.

2. المعايير:

تقيس هذه المهمة مدى تحقق المعيار الثالث من معايير التفوق اللغوي، وهوأن **يستخدم المتعلم لغة الحديث استخدامًا جيدًا في التواصل مع معلمه وأقرانه معبرًا عن أفكاره بوضوح.**

3. الأداءات (الكفايات):

أ. يستخدم اللغة الوصفية عند التحدث عن الناس والأشياء من حوله معزِّزًا هذه اللغة بالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه.

ب. يوظف اللغة الشفوية في التعبير عن خبراته، والتعليق على موضوع معين بحقائق وتفصيلات، وفي إعادة قصة متضمنة الشخصيات والأحداث.

ج. ينظم أفكاره ويعبر عنها تعبيرًا منطقيًّا حسب الأهمية أو الترتيب الزمني للأحداث مثلًا.

د. يشرح المعلومات بصوت واضح ويعبر تعبيرًا مناسبًا عن الموضوع مستخدمًا في تعبيره كلمات مناسبة وتعبيرات الوجه والإيماءات.

هـ. يناقش زملاءه بوضوح وبسرعة مناسبة للغة الحوار مناقشة حرة لبعض القضايا العامة والخاصة.

4. طريقة التقييم:

يتم تقييم المتعلم في هذه المهمة عن طريق الاستماع لحديثه، وملاحظة أدائه، وتحديد مستوى هذا الأداء في ضوء معايير تقدير مستويات الأداء (Rubrics) الموضحة في نهاية المهمة.



5. محكات التقييم:

أ. **اللغة الوصفية والتعبيرية:**

ينبغي أن يصف المتعلم الناس والأشياء المتعلقة بالموضوع الذي يتحدث فيه وصفًا واضحًا، معبرًا عن خبراته بوضوح وبالتفصيل، ويعزِّز حديثه ووصفه بالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه التي تسهم في توضيح المعاني التي يقصد إليها في حديثه.

ب. **تنظيم الأفكار:**

يعبر المتعلم عن أفكاره بطريقة منطقية متسلسلة؛ فيتخذ لنفسه أسلوبًا منطقيًّا محدَّدًا يسير عليه أثناء التحدث، ما يجعل المستمع يتابعه بسهولة ويسر.

ج. **شرح المعلومات:**

يقدم المتعلم المعلومات التي يشرحها بصوت واضح لكل المستمعين طوال الوقت، ويستخدم تعبيرات وكلمات مناسبة للموضوع الذي يتحدث فيه.

د. **المناقشة:**

ينبغي أن يَقْدر المتعلم على مناقشة زملائه بوضوح وبسرعة مناسبة للغة الحوار مناقشة حرة لبعض القضايا العامة والخاصة، ويتقبل آراء الزملاء المخالفة لآرائه، ويتيح الفرصة لمن يرغب في المناقشة، ويقدم إجابات واضحة وصحيحة عن كل الأسئلة التي توجه إليه من قبل الزملاء.

6. طريقة التصحيح:

وصفية.

7. أداة التصحيح:

يتم تقدير درجات كل متعلم في ضوء معايير تقدير مستويات الأداء (Rubrics)، انظر نهاية المهمة.

8. المتطلبات:

تتطلب مهمة التحدث من المتعلمين ما يأتي:

أ. اختيار موضوع من الموضوعات التي يرغب التحدث فيها.

ب. يُعِد الموضوع في المنزل قبل تقديمه.

ج. يقدم هذا الموضوع أمام زملائه في زمن قدره عشر دقائق.

قائمة موضوعات التحدث

تخيَّر موضوعًا من الموضوعات الآتية، وتحدث فيه أمام زملائك، مراعيًا معايير التحدث الواردة في مهمة التحدث التي أعطيت لك. والموضوعات هي:

- الإسلام ديني.
- الوطن العربي وطني الأكبر.
- الإمارات وطني.
- مدينتي.
- مدرستي.
- عيد الاتحاد.
- أفراح الإمارات.
- الحِرَف اليدوية.
- الصدق والأمانة.
- العلم نور.
- الصدق.
- الكرم.
- برامج التلفزيون.
- الأدب مع الوالدين.
- الأخلاق الحميدة.
- أخرى.



مستويات تقدير أداء التلاميذ في مهمة التحدث

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90 - 100)	جيد (75 - 89)	مقبول (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
اللغة الوصفية والتعبيرية	يصف الناس والأشياء، معزِّزًا وصفه بالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه، مما يجعل المستمع يتابعه بانتباه، ويعبر بالتفصيل عن خبراته المتعلقة بالموضوع الذي يتحدث فيه.	يصف الناس والأشياء معززًا وصفه بالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه، ولكن المستمع ينصرف عنه في بعض الأحيان لعدم إجادته للوصف واستخدام المعززات، ويعبر بالتفصيل عن خبراته المتعلقة بالموضوع الذي يتحدث فيه.	يصف الناس والأشياء، معززًا وصفه ببعض الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه، مما يجعل المستمع يتابعه في بعض الأحيان، ويعبر عن خبراته المتعلقة بالموضوع بشيء من التفصيل.	لا يصف الناس والأشياء في أثناء التحدث ولا يعزز وصفه بالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه، مما يجعل المستمع لا ينتبه إليه وينشغل بأشياء أخرى، ولا يعبر عن خبراته المتعلقة بالموضوع.
تنظيم الأفكار	يعبر عن أفكاره بطريقة منطقية متسلسلة فيقدمها حسب أهميتها أو ترتيبها الزمني، مما يجعل المستمع يتابع الحديث بسهولة ويسر.	تعبيره عن الأفكار منطقي ومتسلسل في أغلب الأحيان، ويستخدم أسلوبًا محددًا في تقديمها، لكنه لا يجيد ترتيب الأفكار.	تعبيره عن الأفكار منطقي ومتسلسل في أغلب الأحيان، ولكنه لا يستخدم أسلوبًا محددًا في تقديم الأفكار؛ لذا يصعب على المستمع متابعته.	لا يعبر عن أفكاره بطريقة منطقية متسلسلة؛ فلا يقدمها حسب أهميتها أو ترتيبها الزمني، مما يجعل حديثه غير واضح وغير مفهوم.

تابع: مستويات تقدير أداء التلاميذ في مهمة التحدث

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90 - 100)	جيد (75 - 89)	مقبول (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
شرح المعلومات	يشرح المعلومات بصوت واضح لكل المستمعين، ويستخدم تعبيرات وكلمات مناسبة للموضوع الذي يتحدث فيه.	يشرح المعلومات بصوت واضح في معظم الأحيان، ويستخدم تعبيرات وكلمات مناسبة للموضوع الذي يتحدث فيه.	يشرح المعلومات بصوت واضح في معظم الأحيان، ويستخدم بعضًا من التعبيرات والكلمات المناسبة للموضوع الذي يتحدث فيه.	يشرح المعلومات بصوت غير واضح، ويستخدم تعبيرات وكلمات غير مناسبة للموضوع الذي يتحدث فيه.
المناقشة	يناقش زملاءه بوضوح وبسرعة مناسبة للغة الحوار مناقشة حرة لبعض القضايا العامة والخاصة، وإجاباته عن أسئلة الزملاء واضحة وصحيحة.	يناقش زملاءه بوضوح وبسرعة مناسبة للغة الحوار، لكنه لا يتقبل الآراء المخالفة لرأيه في بعض القضايا العامة والخاصة، وإجاباته عن أسئلة الزملاء صحيحة إلى حد كبير.	يناقش زملاءه بوضوح وبسرعة مناسبة للغة الحوار، لكنه لا يتقبل الآراء المخالفة لرأيه ولا يتيح الفرصة للراغبين في المناقشة، وإجاباته عن أسئلة الزملاء صحيحة إلى حد ما.	لا يقدر على مناقشة زملائه بوضوح، وإجاباته عن أسئلتهم غير واضحة وغير صحيحة.



نموذج لمهمة القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الخامس

1. وصف المهمة:

يقرأ المتعلمون نصًّا قرائيًّا مكونًا من أربع فقرات قصيرة قراءة جهرية، كما يقرَؤُون نشيدًا من الأناشيد المناسبة لمستواهم، وينطقون الأصوات نطقًا صحيحًا، ويعبرون عن المعاني الواردة في المادة المقروءة تعبيرًا صحيحًا، ويضبطون الكلمات في أثناء القراءة ويؤدون القراءة بثقة وبسرعة مناسبة.

2. المعايير:

تقيس هذه المهمة مدى تحقق المعيار الخامس من معايير التفوق اللغوي، وهو:**أن يطبق المتعلم مهارات القراءة الجهرية ويمارسها بطلاقة.**

3. الأداءات (الكفايات):

أ. ينطق كل أصوات اللغة العربية بحركاتها (الضَّم، و الفتح، والكسر، والسكون) نطقًا صحيحًا.

ب. يميز الحروف الهجائية (الرموز الدالة على الأصوات) بأشكالها المختلفة حسب موقعها في الجملة.

ج. يقرأ الجمل الاستفهامية والتعجبية قراءة صحيحة معبرًا عن المعنى.

د. يقرأ التعليمات والأناشيد الشعرية والقصائد القصيرة قراءة جهرية صحيحة معبرًا عن المعنى الوارد في المادة المقروءة بالتنغيم الصوتي.

هـ. يقف ويصل أثناء القراءة الجهرية بشكل صحيح يخدم أداءه القرائي.

و. يضبط أواخر الكلمات ضبطًا صحيحًا أثناء القراءة الجهرية.

ز. يقرأ أمام جمع من الناس بثقة وشجاعة دون تردد أو خجل.

ح. يقرأ قراءة جهرية بسرعة مناسبة ليجيب عن تساؤل محدد.

4. طريقة التقييم:

يتم تقييم المتعلم في هذه المهمة، عن طريق الاستماع إلى قراءاته، وملاحظة أدائه، وتحديد مستوى هذا الأداء في ضوء معايير تقدير مستويات الأداء (Rubrics) الموضحة في نهاية المهمة.

5. محكات التقييم:

أ. نطق الأصوات وتمييز الحروف:

ينطق المتعلم كل أصوات اللغة العربية بحركاتها (الضَّم، و الفتح، والكسر، والسكون) نطقًا صحيحًا، ويميز بين الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة الدالة على هذه الأصوات حسب موقعها في الكلمة.

ب. القراءة المعبرة عن المعنى:

يقرأ المتعلم الجمل الاستفهامية والتعجبية والتعليمات والأناشيد والقصائد القصيرة قراءة صحيحة معبرة عن المعنى الوارد في المادة المقروءة مستخدمًا التنغيم الصوتي، كما أنه يقف ويصل أثناء القراءة بشكل يخدم أداءه القرائي.

ج. ضبط الكلمات:

يقرأ المتعلم كل الكلمات فيضبط أواخرها ضبطًا صحيحًا أثناء القراءة

د. الثقة والسرعة:

يقرأ المتعلم أمام جمع من الناس بثقة وشجاعة من دون تردد أو خجل أو تلعثم أثناء القراءة، ويقرأ قراءة سريعة مناسبة للمستمعين.

6. طريقة التصحيح:

وصفية.

7. أداة التصحيح:

يتم تقدير درجات كل متعلم من المتعلمين المتفوقين في ضوء معايير تقدير مستويات الأداء (Rubrics)، (انظر نهاية المهمة).

8. المتطلبات:

لكي يؤدي المتعلم مهمة القراءة الجهرية عليه القيام بما يأتي:

أ. الاطلاع على مستويات الأداء القرائي قبل قراءة النص.

ب. قراءة النص قراءة جهرية صحيحة أمام التلاميذ (غير المتفوقين).



ج. مراعاة الصحة والدقة والسرعة في أثناء القراءة.

نص القراءة الجهرية

عمل شريف

للكاتب: خالد محمد خالد

العملُ والاجتهادُ من سماتِ الأُممِ الرَّاقيةِ، فالعملُ وقايةٌ من الرَّذائل والزللِ، والاجْتهادُ بابٌ واسعٌ من أبواب النجاح والتَّقدُّمِ، وإذا ذهبت البطالةُ إلى بلدٍ قالتْ لها الرَّذيلةُ: خُذيني مَعَكِ، ومِنْ هُنا يَبْرُزُ واجبُ المجتمعِ الحريصِ على نقاوة سُلوكِ أفرادِهِ، في توفير العملِ لهؤلاءِ الأفرادِ، ولكنْ هلْ كُل عملٍ يشحذُ عَظَمة النفسِ، وينفي عنها تفثها وغُبارها؟ أبدًا، ولكنَّهُ العَملُ الشريفُ الـمُنْتجُ، فَشَرَفُ العملِ سبيلٌ عظيمٌ إلى شرف التَّنفس.

وإذا كان العملُ غيرُ الشريفِ خطرًا يُهددُ الأخلاق؛ فالفراغُ غيرُ الهادفِ كارثةٌ مُحققةٌ ... ولقد كان صادقًا قولُ ذلك الحكيم الذي قال: (إنّي لأعرف عظمة الرجُل أو هُبوطهُ من طريقة استثماره لوقتِ الفراغِ). وتأمل معي كيفَ ينظر الإسلامُ إلى مشكلةِ العملِ والفراغِ؟، وكيف يُعالجُها أميرُ المؤمنينَ عُمر بنُ الخطّاب؟

ذاتَ يوم وقفَ عمرُ ـ رضي الله عنه ـ يُودِّع أحَد وُلاتِهِ قبلَ سفرِهِ إلى إقليمِهِ الذي سَيحكمهُ، وألقى عليه هذا السؤالَ:

- ماذا تفعلُ إن جاءكَ الناسُ بسارقٍ أو ناهبٍ؟.
- فأجابه الوالي: «أقطعُ يَدَهُ».
- عَقَّبَ عُمُر على جوابِهِ قائلًا: إذن، فإن جاءني منهم جائعٌ أو عاطلٌ فسوف يقطعُ عمرُ يدك.

وتابعَ حديثه المضيءَ قائلًا: (إن الله استخلَفَنا على عباده لنسدَّ جَوعَتَهم، ونَستُرَ عَورَتَهُم، ونُوفِّرَ لَهُم حِرفَتهم، فإذا أعطَيناهُم هذه النِّعمةَ تقاضَيناهُم شُكرَها).

يا هذا. إن الله قد خَلقَ هذه الأيدي لتعملَ، فإذا لم تجد في الطاعةِ عملًا؛ التمستْ في المعصيةِ أعمالًا».

الوقت

وقتي هو عمري وحياتي — هو زادي في غدنا الآتي

فالوقت إذا ضاع هباءً — لن ترجعَه بعد فوات

الوقت دقائق وثوان — تمضي من عمر الإنسان

وإضاعة وقتك خسران — فاحذر من هذا الخسران

بالوقت ستزرع وستجني — بالوقت سنصنع وسنبني

فالوقت أساس وعماد — لحياتك فافهم ما أعني

وزَّعتُ الوقت بإتقان — ونصحت بذلك إخوانى

أقرأُ، أعملُ، ألعبُ، أقضي — وقتي بنشاط وبِكُلِّ تفاني



مقياس تقدير أداء التلاميذ في مهمة القراءة الجهرية

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90-100)	جيد (75 - 89)	مقبول (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
نطق الأصوات وتمييز الحروف	ينطق كل أصوات اللغة العربية بحركاتها (الضَّم، و الفتح، والكسر، والسكون) نطقًا صحيحًا، ويميز الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة الدالة على هذه الأصوات حسب موقعها في الكلمة.	ينطق كل أصوات اللغة العربية بحركاتها (الضم، و الخفض، والكسر، والسكون) نطقًا صحيحًا، ويميز الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة الدالة على هذه الأصوات حسب موقعها في الكلمة، غير أنه يخطئ في نطق بعض الأصوات ذات المخارج الصعبة مثل(الثاء والظاء والذال).	يخطئ في نطق بعض أصوات اللغة العربية، ويخلط بين بعض الحروف الهجائية الدالة على الأصوات حينما يتغير موقعها في الكلمة.	ينطق كثيرًا من أصوات اللغة العربية نطقًا خاطئًا، ويخلط بين الحروف الهجائية الدالة على الأصوات، وخاصة المتشابه منها.

تابع: مقياس تقدير أداء التلاميذ في مهمة القراءة الجهرية

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90 - 100)	جيد (75 - 89)	مقبول (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
القراءة المعبرة عن المعنى	يقرأ الجمل الاستفهامية والتعجبية والتعليمات والأناشيد والقصائد القصيرة قراءة صحيحة، معبرًا عن المعنى الوارد في المادة المقروءة وبالتنغيم الصوتي، ويقف ويصل أثناء القراءة بشكل يخدم أداءه القرائي.	يقرأ الجمل الاستفهامية والتعجبية والتعليمات والأناشيد والقصائد القصيرة قراءة صحيحة، معبرًا عن المعنى بدرجة كبيرة، ويستخدم التنغيم الصوتي في معظم الأحيان، ويقف ويصل أثناء القراءة في معظم الأحيان بشكل يخدم أداءه القرائي.	يقرأ الجمل الاستفهامية والتعجبية والتعليمات والأناشيد والقصائد القصيرة قراءة صحيحة معبرة عن المعنى في كثير من المواضع، لكنه لا يستخدم التنغيم الصوتي إلا نادرًا، ويستخدم الوقف والوصل الذي يخدم الأداء القرائي في مواضع قليلة.	لا يعبر عن المعنى بالتنغيم الصوتي حينما يقرأ الجمل الاستفهامية والتعجبية والتعليميات والأناشيد والقصائد القصيرة، ولا يستخدم الوقف والوصل الذي يخدم الأداء القرائي.
ضبط الكلمات	يضبط أواخر كل الكلمات ضبطًا صحيحًا أثناء القراءة.	يضبط أواخر معظم الكلمات ضبطًا صحيحًا أثناء القراءة.	يضبط أواخر بعض الكلمات ضبطًا صحيحًا أثناء القراءة.	لا يضبط أواخر الكلمات ضبطًا صحيحًا أثناء القراءة.
الثقة والسرعة	يقرأ أمام جمع من الناس بثقة وشجاعة من دون تردد أو خجل أو تلعثم قراءة سريعة مناسبة للمستمعين.	يقرأ أمام جمع من الناس بثقة وشجاعة من دون تردد أو خجل أو تلعثم، لكن قراءته بطيئة إلى حد ما، أو سريعة إلى حد ما، مما يجعلها غير مناسبة للمستمعين.	يقرأ أمام جمع من الناس بقدر من الثقة والشجاعة، فيتلعثم في أثناء القراءة، مما يجعل قراءته بطيئة إلى حد ما.	يهتز أو يتردد أو يتلعثم عندما يقرأ أمام جمع من الناس، مما يجعل قراءته بطئيه جدًّا.



نموذج لمهمة القراءة الصامتة للصف السادس

1. وصف المهمة:

يكلف المتعلم بقراءة نص قرائي قراءة صامتة متَّبعًا العادات السليمة، ومدركًا دلالة الكلمات والمفاهيم اللغوية الواردة في النص ومحددًا للعنوان والفكرة العامة تحديدًا دقيقًا، ومدللًا على فهمه للمقروء بتحديد غرض الكاتب، واستنتاج الحقائق، والتمييز بين الأسباب والنتائج، مع نقد المقروء وإصدار الحكم على ما قرأ.

2. المعايير:

تقيس هذه المهمة مدى تحقق المعيار السادس والسابع من معايير التفوق اللغوي، وهما:

- يدرك المتعلم دلالة الكلمات والمفاهيم والمفردات اللغوية الواردة في النص المقروء.
- يفهم الملامح العامة للنصوص والكتب المقروءة ويحللها وينقدها.

3. الأداءات (الكفايات):

أ. يستخدم الجمل والسياق لتحديد معاني الكلمات أو المفردات الجديدة.

ب. يوضح معاني وأضداد المفردات أو الكلمات الواردة في النصوص المقروءة ذات المستوى اللغوي المناسب لعمره.

ج. يحدد المعاني المتعددة لبعض الكلمات البسيطة.

د. يوظف معرفته لمعاني المفردات في فهم بعض التركيبات اللغوية البسيطة.

هـ. يشرح الاستخدام المجازي للكلمات الواردة في التشبيهات والاستعارات.

و. يقترح عنوانًا مناسبًا لنص قرأه ليس له عنوان.

ز. يشرح الفكرة العامة أو الرئيسة التي يدور حولها النص المقروء.

ح. يوظف طريقة تنظيم النص في فهم محتوياته.

ط. يحدد غرض الكاتب ويوظفه في فهم ما يقرأ.

ي. يحدد هدفه من القراءة موظفًا خبراته السابقة في فهم ما يقرأ.

ك. يميز بين الأسباب والنتائج الواردة في النص.

ل. يستنتج أهم الحقائق الواردة في نص قرأه.

م. يصدر حكمًا عامًّا على النص الذي قرأه، مدِّللًا على حكمه بأدلة مقنعة.

4. طريقة التقييم:

يسجل المتعلم دلالات الكلمات والمفاهيم والمفردات اللغوية الواردة في النص المقروء في النموذج المرفق بالنص، ويتم تصحيح إجاباته في ضوء مستويات تقدير الأداء (Rubrics)، من دون النظر إلى صحة الكتابة الإملائية والنحوية والتعبيرية.

5. محكات التقييم:

أ. **توضيح معاني الكلمات وأضدادها:**

يستخدم المتعلم الجمل والسياق في تحديد معاني وأضداد كل الكلمات الواردة في النص المقروء بصورة صحيحة، ويحدد المعاني المتعددة للكلمات البسيطة بدقة.

ب. **فهم التركيبات البسيطة:**

يشرح المتعلم التركيبات اللغوية البسيطة الواردة في النص المقروء بدقة من خلال فهمه معاني المفردات.

ج. **الاستخدام المجازي للكلمات:**

يشرح المتعلم الاستخدام المجازي لكل الكلمات الواردة في التشبيهات والاستعارات في النص المقروء شرحًا صحيحًا ودقيقًا.

د. **تحديد العنوان والفكرة العامة:**

يقترح المتعلم عنوانًا للموضوع الذي قرأه اقتراحًا صحيحًا ودقيقًا ومناسبًا للمعاني الواردة فيه، ويحدد الفكرة العامة أو الرئيسة التي يدور حولها الموضوع تحديدًا واضحًا ودقيقًا.

هـ. **فهم المقروء وتحليله:**

يحدد المتعلم غرض الكاتب تحديدًا صحيحًا ودقيقًا، ويستنتج كل الحقائق الواردة في الموضوع استنتاجًا صحيحًا ودقيقًا، ويميز بين الأسباب والنتائج تمييزًا صحيحًا ودقيقًا.



و. **نقد المقروء وإصدار الحكم:**

يصدر المتعلم حكمًا عامًّا محَّددًا وواضحًا على الموضوع الذي قرأه، يعكس هذا الحكم وجهة نظره، ويقدم أدلة مقنعة على ما أصدر من حكم.

6. **طريقة التصحيح:**

تحليلية.

7. **أداة التصحيح:**

يتم تقدير درجات كل متعلم، وتحديد مستوى أدائه في هذه المهمة عن طريق تحليل إجابته، وذلك في ضوء مستويات تقدير الأداء (Rubrics) (انظر نهاية المهمة).

8. **المتطلبات:**

لتنفيذ هذه المهمة يقوم المتعلم المتفوق لغويًّا بالآتي:

أ. يقرأ النص قراءة صامته.

ب. يجيب عن الأسئلة في النموذج المرفق.

ج. ينتهي من المهمة في فترة زمنية مقدارها 45 دقيقة.

نص القراءة الصامتة

من أخطاء تلوث البيئة

تهدد مشكلات معاصرة كثيرة أمن شعوب العالم وسلامتها واستقرارها ورفاهيتها؛ منها مشكلة تلوث البيئة.

وتلوث البيئة قديم قدم الإنسان، ولكنه تغير في الوقت الحاضر في الكم والكيف، فبعد أن كان الإنسان يعاني من مشكلات البيئة وما فيها من أخطار، أصبحت البيئة هي التي تعاني من تهديد الإنسان لها.

ومن العوامل المـــؤثرة في تلوث البيئة ازدياد المواصلات وتنوعها، والتقدم (التكنولوجي) الصناعي، وازدحام المدن، والزيوت، ولا سيما النفط، ونفاياته التي تلقَى في مياه البحار والأنهار، والفضلات العضوية، والنفايات الذرية.

وتؤدي هذه العوامل إلى تلوث الأنهار، ومياه الشرب، ومياه البحار والمحيطات، والتربة، والهواء، وتعرُّض الكائنات الحية للخطر.

فتلوث المياه ينتج عن فضلات الإنسان والحيوان، وفضلات الصناعات الكيماوية والمعدنية، والزيوت، والنفط، ويسبب كثيرًا من الأمراض، مثل: مرض التيفوئيد، والبلهارسيا، ويهدد بالخطر الثروة السمكية، والأحياء المائية، وحياة الإنسان الذي يعيش على هذه الأسماك.

وينتج تلوث الهواء عن الدخان المتصاعد من المصانع، أو ما يسمى (الضباب الصناعي) الذي يزداد في المدن أكثر من ازدياد السكان بعشر مرات.

ولقد قُدِّرت الكمية الناتجة من الدخان والعالقة بالجو في الولايات المتحدة باثنين وأربعين مليون طن.

ويسمم الهواء - أيضًا - الإشعاع الذري الذي لا يُرى بالعين المجردة، ولكنه خطر وقاتل. ويؤثر الضجيج الصناعي في الإنسان تأثيرًا سلبيًّا، ويكون في أغلب الأحيانِ سببًا في مرض ضغط الدم، وضيق التنفس، واضطرابات المعدة. ويقول الأطباء: إن ثلاثًا من كل أربع حالات من الأمراض العصبية، والنفسية، وأمراض الصداع سببها الضوضاء.

وهناك التلوث الذي يصيب التربة والكائنات الحية، فقد قتل الإنسان ألفًا ومئتين وخمسة وعشرين مليون فدان بسبب تآكل الأرض أو تحللها، كما أن ثلثي غابات العالم فقدت طاقتها الإنتاجية، وانقرض مئة وخمسون نوعًا من الحيوانات والطيور، وأصبحت ألف فصيلة من



الحيوانات البرية نادرة أو مهددة بالانقراض.

وبسبب مادة الـ (د. د. ت) حذر الأطباء من أكل الكبد في الولايات المتحدة؛ وذلك لأن الأبقار التي تأكل الأعشاب الملوثة بهذا المبيد تركزه في أكبادها، حتى إن طائر البطريق الذي يعيش في القطب الجنوبي أصبح جسمه محشوًّا بهذه المادة التي وصلت إليه عن طريق السمك الذي يأكله.

لقد سمم الإنسان كل شيء على هذا الكوكب، حتى إنه سمم نفسه، وصار يعاني من أمراض نفسية وصحية واجتماعية.

إن الواجب يحتم على الإنسان التنبه للخطر المحدق بمستقبل البشرية، بإصلاح العطب الذي حصل في البيئة، وضبط التلوث، ووقاية البيئة منه.

وهناك اقتراحات عدة في مجال ضبط التلوث، ووقاية البيئة، منها: إيجاد صناعة من دون تلوث، وعدم تركيز الصناعات في بيئات محدودة، والتخطيط لاستغلال البيئة، والاتفاقات الدولية لمراقبة نظافة البيئة بالأشجار التي تعد رئات للبيئة، ومضخات للأكسجين، واستغلال الثروات الحيوانية والنباتية من دون إسراف أو هدر، وحماية الأقطار النامية من التلوث الذي تحدثه الأقطار المتقدمة، والتقليل من تركيز السكان في المدن.

نموذج التلميذ

اقرأ النص ثم أجب:

أ. **وضح:**

1. معاني الكلمات الآتية:

- المبيد: ....
- المحدق: ....
- العطب:...
- الرفاهية: ....

2. أضداد الكلمات الآتية:

- الأمن: ....
- التلوث:...
- الضجيج: ....
- ازدياد: ....

ب. **اشرح العبارات الآتية باختصار:**

1. الضباب الصناعي:

....
....
....

2. انقراض الحيوانات:

....
....
....

تلوث البيئة:

....

....

....

3. الضجيج الصناعي:

....

....

....

ج. **بما توحي لك الكلمات التي تحتها خط فيما يأتي؟**

1. البيئة تعاني من تهديد الإنسان

....

....

....

2. فقد قتل الإنسان ألفًا ومئتين وخمسة وعشرين مليون فدان.

....

....

....

3. أصبح جسمه محشوًّا بهذه المادة.

....

....

....

4. بالأشجار التي تعد رئات للبيئة، ومضخات للأكسجين.

....

....

....

د. **حدد:**

1. عنوانًا للموضوع:

....
....
....
....
....
....

2. الفكرة العامة التي يدور حولها الموضوع:

....
....
....
....
....
....

هـ. حدد واذكر:

1. غرض الكاتب:

....
....
....
....
....
....

2. الحقائق الواردة في الموضوع:

....
....
....
....
....



3. حدد السبب والنتيجة في العبارات الآتية:

- تلوث البيئة بزيادة المواصلات وتنوعها، وبالتقدم التكنولوجي وغيرها.

السبب:...

النتيجة:...

- ما حدث للمياه من تلوث جعل الإنسان يعاني من أمراض التيفوئيد والبلهارسيا.

السبب:...

النتيجة:...

و. ما رأيك في الموضوع الذي قرأته؟

1. موضوع جيد ( )

لماذا؟ اذكر أدلة.

....
....
....
....
....
....

2. موضوع غير جيد ( )

لماذا؟ اذكر أدلة.

....
....
....
....
....
....

نموذج الإجابة لمهمة القراءة الصامتة

أ. **التصحيح: (توضيح معاني الكلمات وأضدادها)**

1. **معاني الكلمات:**

المبيد: المهلك. المحدق: قريب الوقوع.

العطب: التلف. الرفاهية: العيش الطيب السعيد.

2. أضداد الكلمات:

الأمن: الخوف. التلوث: النقاء والصفاء.

الضجيج: الهدوء. ازدياد: نقصان.

ب. **شرح العبارات: (فهم التركيبات البسيطة).**

يذكر المتعلم المتفوق لغويًّا شرحًا لهذه العبارات حول هذا المعنى:

1. **الضباب الصناعي:**

الدخان المتصاعد من المصانع

2. **انقراض الحيوانات:**

موت فصيلة أو أكثر وانتهاء وجودها.

3. **تلوث البيئة:**

التغير الضار الذي يحدث للماء أو الهواء أو التربة أو الغذاء.

4. **الضجيج الصناعي:**

الأصوات العالية الصادرة من السيارات والمصانع والماكينات.

ج. **الاستخدام المجازي:**

1. تعاني: شدة المصيبة وكبر حجم الكارثة.
2. قتل: شدة وكثرة وانتشار التخريب.



3. محشوًّا: كثرة كمية السموم التي أصابت جسد الطائر.
4. رئات: أهمية الأشجار في البيئة.
5. مضخات: كثرة ما تنتجه الأشجار من أكسجين.

د. **تحديد العنوان والفكرة العامة:**

1. يحدد المتعلم المتفوق عنوانًا للموضوع في هذا المعنى، وهي: من أخطار تلوث البيئة.
2. يحدد المتعلم المتفوق الفكرة العامة التي يدور حولها الموضوع في هذا المعنى، وهو:

أن تلوث البيئة خطر كبير على الإنسان؛ لأنه يتسبب في إصابته بكثير من الأمراض، وعلى الإنسان أن يكف عن تلوث البيئة فهو المتسبب في تلويثها، وإن لم يمتنع عن تلويثها فسوف يجني نتيجة ما يفعل أكثر مما هو كائن الآن.

هـ. **حدد واذكر: (فهم المقروء وتحليله).**

1. **غرض الكاتب:**

يحدد المتعلم المتفوق غرض الكاتب في هذا المعنى، وهو:

يهدف الكاتب إلى تبصير القارئ بأسباب التلوث البيئي، وأن التلوث خطر على حياة الإنسان، كما يهدف إلى تنمية وعي القارئ بالأضرار التي قد تصيبه من جراء ممارساته البيئية الخاطئة.

2. **الحقائق الواردة في الموضوع:**

يحصر المتعلم المتفوق المعلومات الواردة في الموضوع.

3. **حدد السبب والنتيجة:**

السبب: زيادة المواصلات وتنوعها والتقدم التكنولوجي وغيرها.

النتيجة: تلوث البيئة.

السبب: تلوث المياه.

النتيجة: الأمراض.

و. **نقد المقروء وإصدار الحكم:**

- ما رأيك في الموضوع الذي قرأته؟
- يضع المتعلم علامة أمام كلمة (جيد) أو (غير جيد) التي تعبر عن رأيه.
- يذكر أدلة كافية ومقنعة على رأيه.



مقياس تقدير أداء التلاميذ في مهمة القراءة الصامتة

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90 - 100)	جيد (75 - 89)	مقبول (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
توضيح معاني الكلمات وأضدادها	يستخدم الجمل والسياق في تحديد معاني وأضداد كل الكلمات الواردة في النص المقروء بصورة صحيحة، ويحدد المعاني المتعددة للكلمات البسيطة بدقة.	يستخدم الجمل والسياق في تحديد معاني وأضداد كل الكلمات الواردة في النص المقروء بصورة صحيحة، ويحدد بعض المعاني المتعددة للكلمات البسيطة بدقة.	يستخدم الجمل والسياق في تحديد معاني وأضداد بعض الكلمات الواردة في النص المقروء بصورة صحيحة، ويحدد بعض المعاني المتعددة للكلمات البسيطة.	لا يستطيع تحديد معظم معاني وأضداد الكلمات الواردة في النص المقروء، ويُخفِق في تحديد المعاني المتعددة لبعض الكلمات البسيطة.
فهم التركيبات البسيطة	يشرح التركيبات اللغوية البسيطة الواردة في النص المقروء بدقة من خلال فهمه لمعاني المفردات.	يشرح معظم التركيبات اللغوية البسيطة الواردة في النص المقروء بدقة من خلال فهمه لمعاني المفردات.	يشرح معظم التركيبات اللغوية البسيطة الواردة في النص المقروء شرحًا صحيحًا ولكنه غير دقيق.	لا يستطيع شرح معظم التركيبات اللغوية البسيطة الواردة في النص المقروء.
الاستخدام المجازي للكلمات	يشرح الاستخدام المجازي لكل الكلمات الواردة في التشبيهات والاستعارات في النص المقروء شرحًا صحيحًا ودقيقًا.	يشرح الاستخدام المجازي لكل الكلمات الواردة في التشبيهات والاستعارات في النص المقروء شرحًا صحيحًا ودقيقًا.	يشرح الاستخدام المجازي لمعظم الكلمات الواردة في التشبيهات والاستعارات في النص المقروء شرحًا صحيحًا لكنه غير دقيق.	لا يستطيع شرح معظم الكلمات المستخدمة استخدامًا مجازيًّا والواردة في التشبيهات والاستعارات في النص المقروء.

تابع: مقياس تقدير أداء التلاميذ في مهمة القراءة الصامتة

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متميز (90 - 100)	جيد (75 - 89)	متوسط (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
تحديد العنوان والفكرة العامة	اقتراح عنوان الموضوع صحيح ودقيق ومناسب للمعاني الواردة فيه، وتحديد الفكرة العامة أو الرئيسة التي يدور حولها الموضوع واضح ودقيق.	اقتراح عنوان الموضوع صحيح ومناسب للمعاني الواردة فيه إلى حد كبير، وتحديد الفكرة العامة أو الرئيسة التي يدور حولها الموضوع واضح.	اقتراح عنوان الموضوع صحيح ومناسب للمعاني الواردة فيه، وتحديد الفكرة العامة أو الرئيسة التي يدور حولها الموضوع واضح.	اقتراح عنوان الموضوع غير صحيح لأنه لا يدل على ما ورد في الموضوع من معايير، ولم يقدر على تحديد الفكرة العامة التي يدور حولها الموضوع.
فهم المقروء وتحليله	تحديد غرض الكاتب صحيح ودقيق، واستنتاج الحقائق الواردة في الموضوع شامل وصحيح ودقيق، والتمييز بين الأسباب والنتائج صحيح ودقيق.	تحديد غرض الكاتب صحيح، واستنتاج الحقائق الواردة في الموضوع صحيح ودقيق، ولكنه غير شامل لكل الحقائق والتمييز بين الأسباب والنتائج صحيح.	تحديد غرض الكاتب صحيح، واستنتاج الحقائق الواردة في الموضوع صحيح ولكنه غير دقيق، وغير شامل لكل الحقائق، والتمييز بين الأسباب والنتائج صحيح إلى حد ما.	تحديد غرض الكاتب غير صحيح واستنتاج الحقائق غير صحيح، والتمييز بين الأسباب والنتائج غير صحيح.
نقد المقروء وإصدار الحكم	إصدار الحكم العام على الموضوع الذي قرأه محدد وواضح ويعكس وجهة نظره، والأدلة التي ذكرها مقنعة.	إصدار الحكم على الموضوع الذي قرأه واضح ويعكس وجهة نظره، لكن الأدلة التي ذكرها غير كافية.	إصدار الحكم على الموضوع الذي قرأه واضح؛ لكنه لم يذكر أدلة على هذا الحكم.	لم يصدر حكمًا على الموضوع الذي قرأه، ولم يبين وجهة نظره فيما قرأ.



نموذج لمهمة الكتابة للصف الخامس

1. وصف المهمة:

يكتب كل متعلم من المتعلمين موضوعًا يختاره من بين الموضوعات المطروحة عليه فيما لا يزيد على ثلاث صفحات، معبرًا عن أفكاره ومستعينًا بالمصادر والمراجع المختلفة، حيث يصطحبهم المعلم إلى مكتبة المدرسة، ويشرف عليهم أثناء الكتابة، ويستغرقون في كتابتهم للموضوع حصتين فقط من الحصص المخصصة للمكتبة، على أن يتسلم المعلم التقارير كاملة في نهاية الحصة الثانية.

2. المعايير:

تقيس هذه المهمة مدى تحقق المعيار التاسع من معايير التفوق اللغوي، وهو:أن يتبع المتعلم الخطوات التي تمر بها عملية الكتابة من التخطيط والتنظيم والمراجعة والتقويم والتحرير مستعينًا بمصادر المعلومات والتقنيات الحديثة.

3. الأداءات (الكفايات):

أ. يختار موضوعًا للكتابة من بين موضوعات عدة طرحها المعلم على التلاميذ.

ب. يحدد أفكار الموضوع ويدوّنها في ورقة خارجية مستعينًا بالكتب والمجلات.

ج. يرتب أفكار الموضوع ترتيبًا منطقيًّا حسب الزمن، أو السبب والنتيجة، أو الجزء والكل.

د. يستخدم مصادر المعلومات المتعددة، مثل: المعجم المدرسي، والأطلس، والموسوعات، وشبكة المعلومات، في الحصول على المعلومات التي يحتاج إليها في كتابة الموضوع.

هـ. يقتبس المعلومات من المراجع والمصادر مستشهدًا بها بطريقة صحيحة.

و. يكتب موضوعًا أو قصة تتكون من فقرات عدة تحتوي كل فقرة على مجموعة جمل واضحة الصياغة ومعبرة عن المعنى.

ز. يراجع الموضوع الذي كتبه، ويحرره لتوضيح المعنى من خلال إضافة جمل أو ضمها أو حذفها، ومن خلال ترتيب الكلمات والجمل وتصحيح الأخطاء الكتابية.

4. طريقة التقييم:

تعتمد طريقة تقييم الأداء الكتابي في هذه المهمة على تحليل الموضوعات التي كتبها المتعلمون المتفوقون في ضوء معايير تقدير مستويات الأداء (Rubrics).

5. محكات التقييم:

أ. وضوح الأفكار:

يحدد المتعلم المتفوق أفكار الموضوع الذي يكتبه بوضوح ودقة، ويرتب هذه الأفكار ترتيبًا منطقيًّا متخذًا أسلوبًا محددًا من الأساليب المنطقية، فيرتبها حسب الزمن أو السبب والنتيجة أو الجزء والكل أو غيرها.

ب. مصادر المعلومات:

يستخدم المتعلم مصادر معلومات كثيرة ومتعددة، مثل: المعجم المدرسي، والأطلس، والمراجع، وشبكة المعلومات، في الحصول على المعلومات، ويقتبس المعلومات من هذه المصادر بدقة ويختارها بعناية ويوظفها توظيفًا متميزًا. كما يستشهد بالمعلومات استشهادًا صحيحًا ودقيقًا في كل المواضع.

ج. تنظيم الكتابة:

يكتب المتعلم تقريره وينظمه تنظيمًا دقيقًا في صورة جمل وفقرات، ويصوغ الجمل صياغة واضحة تمامًا ومعبرة تعبيرًا دقيقًا عن المعنى.

د. سلامة اللغة:

يكتب المتعلم تقريره بحيث يخلو من الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، ويتسم أسلوبه بالوضوح والدقة ويخلو من الأخطاء التعبيرية.

6. طريقة التصحيح:

تحليلية.

7. أداة التصحيح:

يتم تقدير درجات كل متعلم، وتحديد مستوى أدائه الكتابي في هذه المهمة عن طريق تحليل كتابات المتعلمين في ضوء مستويات تقدير الأداء (Rubrics) (انظر نهاية المهمة).

8. المتطلبات:



لتنفيذ هذه المهمة يقوم المتعلم المتفوق بالآتي:

أ. اختيار موضوع من الموضوعات المطروحة عليه.

ب. تنظيم الأفكار قبل البدء في الكتابة.

ج. الاستعانة بالمصادر والمراجع المتاحة في المكتبة.

د. كتابة الموضوع معبرًا عن الأفكار ومستشهدًا بالمصادر والمراجع.

هـ. مراجعة الموضوع وتصحيح الأخطاء.

و. تسليم التقرير في نهاية الحصة الثانية.

قائمة موضوعات الكتابة

تخير موضوعًا من الموضوعات الآتية، ثم اكتب مقالًا من ثلاث صفحات مستعينًا بالمراجع والمصادر المختلفة ومعبرًا عن أفكارك، ومراعيًا معايير الكتابة التي بين يديك، والموضوعات هي:

- الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ قبل البعثة.
- هجرة الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ
- الخلفاء الراشدون.
- حماية البيئة.
- فضل القرآن.
- الحاسب الآلي.
- الإسراء والمعراج.
- شهر رمضان.
- الحج.
- النظافة.
- الالتزام بقواعد المرور.
- الوطن العربي.
- قيمة العمل.
- أخلاق المسلم.
- الاتحاد قوة.
- أخرى.

مقياس تقدير أداء التلاميذ في مهمة الكتابة

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90 - 100)	جيد (75 - 89)	مقبول (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
وضوح الأفكار	• الأفكار محددة تحديدًا دقيقًا ويتضح فيها توظيف المراجع في تحديدها. • الأفكار مرتبة ترتيبًا منطقيًّا حسب الزمن، أو السبب والنتيجة، أو الجزء والكل؛ ما يجعل القارئ يتابع الموضوع بسهولة ويسر، ويجعله يستمتع بقراءاته.	• الأفكار محددة بوضوح. • الأفكار مرتبة ترتيبًا دقيقًا حسب الزمن، أو السبب والنتيجة، أو الجزء والكل؛ ما يسهل للقارئ متابعة الموضوع.	• معظم أفكار الموضوع محددة بوضوح. • الأفكار مرتبة ترتيبًا صحيحًا حسب الزمن، أو السبب والنتيجة، أو الجزء والكل.	• الأفكار غير محددة. • الأفكار غير مرتبة؛ ما يجعل عملية متابعة القراءة صعبة على القارئ.

تابع: مقياس تقدير أداء التلاميذ في مهمة الكتابة

محكات التقييم	مستويات الأداء			
	متفوق (90 - 100)	جيد (75 - 89)	مقبول (60 - 74)	ضعيف (أقل من 60)
مصادر المعلومات	• مصادر المعلومات كثيرة ومتنوعة ومرتبطة ارتباطًا وثيقًا بالموضوع. • اقتباس المعلومات من المراجع والمصادر دقيق ومختار بعنايةٍ ويوظف توظيفًا متميزًا. • الاستشهاد بالمعلومات صحيح ودقيق في كل المواضع.	• مصادر المعلومات كثيرة ومتنوعة. • اقتباس المعلومات من المراجع والمصادر يخدم الأفكار المعروضة. • الاستشهاد بالمعلومات صحيح إلى حد كبير.	• مصادر المعلومات كافية. • اقتباس المعلومات من المراجع والمصادر مرتبط بالفكرة في معظم الأحيان. • الاستشهاد بالمعلومات صحيح ودقيق في كل المواضع.	• مصادر المعلومات قليلة جدًّا. • اقتباس المعلومات من المراجع والمصادر غير دقيق. • الاستشهاد بالمعلومات غير صحيح.
تنظيم الكتابة	الكتابة منظمة تنظيمًا دقيقًا في صورة فقرات وجمل. صياغة الجمل واضحة تمامًا ومعبرة تعبيرًا دقيقًا عن المعنى.	• الكتابة منظمة في صورة جمل و فقرات. • صياغة الجمل واضحة ومعبرة عن المعنى إلى حد كبير.	• الكتابة منظمة في صورة جمل و فقرات في كثير من المواضع. • صياغة الجمل واضحة ومعبرة عن المعنى على حد ما.	• الكتابة غير منظمة في صورة فقرات وجمل. • صياغة الجمل غير واضحة في كثير من المواضع.
سلامة اللغة	• لا توجد أخطاء إملائية أو نحوية أو صرفية في التقرير المكتوب. • الأسلوب واضح ولا توجد به أية أخطاء تعبيرية.	• لا توجد أخطاء إملائية أو نحوية أو صرفية إلا نادرًا. • الأسلوب واضح إلى حد كبير، ولا توجد به أخطاء تعبيرية.	توجد بعض الأخطاء الإملائية أو النحوية أو الصرفية. • الأسلوب واضح إلى حد ما، وتوجد به بعض الأخطاء التعبيرية.	• الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية كثيرة ومتكررة • الأسلوب غير واضح وهناك أخطاء تعبيرية كثيرة.



نموذج لمهمة الكتابة الوظيفية

تلخيص النصوص والموضوعات

اسم الطالب / الطالبة: ....

الشعبة: ....

المدرسة: ....

عزيزي الطالب / الطالبة:

اقرأ النص قراءة متأنية واعية، ثم قم بتلخيص النص بأسلوبك. اتبع الإرشادات الآتية لتعينك على التلخيص:

1. استخرج الفكرة العامة للموضوع.
2. استخرج الأفكار الفرعية للموضوع.
3. تجاهل التفاصيل والكلمات التي ليس لها أهمية كبيرة في النص.
4. أعد كتابة النص ملخِّصًا الأفكار المهمة فقط.
5. تأكد من استخدام مفرداتك ولغتك الخاصة.
6. لا تقم بنسخ أية جملة من النص الأصلي.
7. تأكد من ترابط الأفكار وتماسكها في النص الجديد.

التلخيص:

عنوان الدرس:..

....

....

....

....

....

....

....

....

....

....



مقياس تقدير أداء طلاب في تلخيص الموضوعات

مستوى الأداء / المحكات	ضعيف 1	مقبول 2	جيد 3	متفوق 4
الفكرة الرئيسة	قدم التفاصيل ولم يقدم الفكرة الرئيسة	يكتب عن فكرة مهمة ولكنها ليست الفكرة الرئيسة	يقدم مجمل الفكرة الرئيسة في جملة تامة	يحدد الفكرة الرئيسة بدقة ووضوح
الأفكار الفرعية المساندة	يقدم أفكارًا وتفصيلات غير مهمة أو لا تظهر صياغته وأسلوبه في صياغة الأفكار	يحدد فكرة واحدة على الأقل ويصوغ بعض الجمل بأسلوبه الخاص	يحدد فكرتين فرعيتين مهمتين مع بعض التغيير عن أسلوب النص الأصلي.	يحدد فكرتين فرعيتين مهمتين مع ذكر التفاصيل المهمة فقط بلغته وأسلوبه.
الخاتمة	لم يكتب خاتمة	يكتب خاتمة ضعيفة لا تلخص فكرة الدرس	يكتب خاتمة مناسبة للتلخيص تلخص الفكرة العامة للدرس	يكتب خاتمة واضحة تلخص الفكرة العامة للمادة المقروءة بأسلوب الطالب بوضوح.
الأصالة	نسخ جملة أو أكثر من النص الأصلي	استخدم الطالب لغته ولكن شخصية الطالب لم تظهر في التلخيص	استخدم بعض مفردات وأسلوب النص الأصلي	كتب الجمل بلغته الخاصة التي تظهر شخصيته
السلامة اللغوية (التعبيرية والنحوية والإملائية)	لا يمكن قبول النص لكثرة الأخطاء اللغوية	يحتوي على العديد من الأخطاء اللغوية التي أثرت في وضوح المعنى	يحتوي على بعض الأخطاء اللغوية، التي لم تخلّ بالمعنى	يخلو من الأخطاء اللغوية

تطبيق المهام:

يتبع المعلم في تطبيق المهمة ما يأتي:

1. يتحدث إلى طلابه وتبصيرهم بالهدف من تطبيق هذه المهمة اللغوية.
2. يسلم المهمة مكتوبة إلى الطلاب قبل التطبيق بوقت كافٍ؛ لقراءتها ومعرفة الأداء اللغوي المطلوب وكيفية تقويم كل أداء.
3. يطلب إلى الطلاب تنفيذ المهمة حسب طبيعتها.

مثال: مهمة التحدث:

- توجيه الطلاب إلى اختيار موضوع من قائمة موضوعات التحدث (انظر نموذج المهمة) والاستعداد للتحدث أمام الزملاء.
- تحديد زمن التحدث (عشر دقائق مثلًا).
- ملاحظة أداء الطلاب في التحدث وتحديد مستواهم في ضوء محكات ومستويات تقدير الأداء.
- رصد درجات الطلاب المعبرة عن مستوياتهم وعن مدى تحقق معايير الأداء اللغوي لديهم، وتقدَّر الدرجات حسب المستوى بوضع (اربع) درجات للمتفوق، و(ثلاث) للجيد، (درجتين) للمتوسط، ودرجة للضعيف، وذلك في كل محك من محكات التقييم.

د. **إرشادات للمعلم:**

لكي يستخدم المعلم هذه المهام يتوجب عليه ما يأتي:

- قراءة المهمة جيدًا.
- شرح المهمة جيدًا لطلابه، وتوضيح المطلوب منهم.
- اتباع خطوات تنفيذ كل مهمة.
- متابعة طلابه أثناء تنفيذ المهمة.
- تقييم الأداء اللغوي للطلاب في ضوء مستويات تقدير الأداء.
- رصد مستويات أداء الطلاب في استمارة تقويم الأداء اللغوي.



- علاج الأداءات التي يسجل فيها التلاميذ درجة من الضعف بإعادة تطبيق المهمة، وبالتدريب اللغوي على هذه الأداءات.

تصحيح المهمة اللغوية:

يتبع المعلم طريقة مناسبة لطبيعة المهمة، على أن تكون واحدة من الطريقتين الآتيتين:

1. وصفية.
2. تحليلية.

وتستخدم الطريقة الوصفية في حالة مهام العمليات مثل: القراءة الجهرية والتحدث، وتستخدم الطريقة التحليلية في حالة مهام المنتجات، مثل: الكتابة الإنشائية أو الوظيفية.

ويصحح المعلم المهمة باتباع ما يأتي:

- يدون المعلم ملاحظاته على مقياس تقدير الأداء، وقد يضع إشارة عند مستوى أداء الطالب.
- يحول المعلم المستوى الكيفي لأداء الطالب في المهمة إلى تقدير كمي.

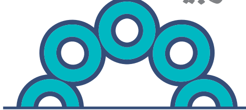


الفصل الخامس
الاتجاهات العالمية والممارسات الدولية في اختيار المعلم وإعداده وتدريبه

- مقدمة
- أولاً: المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية المقررة على طلاب الصفوف (1 - 3).
- ثانياً: أساليب تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية وأدواته:
- الاختبارات:
- الاختبارات الشفوية.
- الاختبارات التحريرية.
- النوع الأول: الاختبارات المقالية.
- النوع الثاني: الاختبارات الموضوعية.
- أوراق العمل.
- (ج) المباريات اللغوية.
- ثالثاً: معايير إعداد الاختبار اللغوي

الفصل الخامس

دليل تقويم مفاهيم، ومعارف، وقواعد اللغة العربية



مقدمة:

يتناول هذا الفصل من الدليل المرجعي لتطوير سياسات التقويم اللغوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج للصفوف من (1 - 6)، تقويم المفاهيم، والمعارف، والقواعد الخاصة باللغة العربية، فيعرض بداية للمفاهيم والمعارف وقواعد اللغة العربية المتضمنة في محتويات اللغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ويتناول أفضل أساليب تقويمها، وإجراءات التقويم، وأدوات التقويم، ويقدم أمثلة ونماذج لكل أسلوب أو أداة من أدوات التقويم المناسبة لهذا المجال (المفاهيم، والمعارف، والقواعد اللغوية)، وتتمثل مكونات هذا المجال في:

1. المفاهيم والمعارف والقواعد النحوية.
2. المفاهيم والمعارف والقواعد الصرفية.
3. المفاهيم والمعارف والقواعد الإملائية.
4. المفاهيم والمعارف الأدبية والبلاغية.

وتستخدم أساليب وأدوات عدة لتقويم هذه المكونات المعرفية، تتمثل في:

(أ) الاختبارات: وهي نوعان:

(1) الاختبارات الشفوية:

(2) الاختبارات التحريرية:

الأول: الاختبارات المقالية بأنواعها.

الثاني: الاختبارات الموضوعية بأنواعها.

(ب) أوراق العمل.

(ج) المباريات العلمية.



(د) الواجبات المنزلية.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة تحقق معايير كتابة الأسئلة بصورة عامة، ومعايير كل نوع من الأسئلة المصوغة في الاختبار اللغوي، ومعايير الاختبار اللغوي عند تقويم الطلاب في المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.

وفيما يأتي عرض لمعايير كتابة الأسئلة بصورة عامة، ثم عرض مفصل لمعايير ومؤشرات تقويم الدرس اللغوي، وأساليب وأدوات تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية، مع التوضيح بنماذج وأمثلة لهذه الأدوات والأسئلة.

أولاً: المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية المقررة على طلاب الصفوف (1 - 6)

1. المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية المقررة على طلاب الصفوف (1 - 3):

بمراجعة وثائق المنهج في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج يمكن تحديد المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية التي يتم تقويمها كما في الجدول التالي:

الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
الحروف الهجائية	ترتيب الحروف الهجائية (مراجعة).	الحروف التي تُنطق ولا تُكتب.
الحروف المضعفة أو المشددة.	المفرد والجمع.	الحروف التي تُكتب ولا تُنطق.
الحركات القصيرة	التمييز بين الاسم والفعل والحرف.	التمييز بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.
الحركات الطويلة	تمييز الكلمات ذات البدايات المتماثلة.	بناء الجمل الاسمية و الفعلية.
الجملة الاسمية مع محاكاة للنمط	تمييز الكلمات ذات النهايات المتماثلة.	الضمائر المنفصلة.
الجملة الفعلية مع محاكاة للنمط	اللام الشمسية واللام القمرية.	الضمائر المتصلة.
الجمل الاستفهامية	التنوين.	تحويل ضمير المفرد إلى الجمع.
الجمل المنفية بحرف فى النفى (ما ولا) مع محاكاة للنمط.	المثنى (المذكر، والمؤنث)	تحويل ضمير الجمع إلى المفرد.

الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
ضمير المتكلم.	تحويل المفرد إلى مثنى.	تحويل ضمائر المخاطب إلى الغائب.
ضمير الغائب.	تحويل المثنى إلى مفرد.	تحويل ضمائر الغائب إلى المخاطب.
ضمير المخاطب.	أدوات الاستفهام (كم، كيف، هل،ماذا- مَنْ، متى).	التضاد (الكلمة وعكسها).
اسم الإشارة المفرد.	استخدام أسماء الإشارة (هذا، هذه، هذان، هاتان).	التنوين (بالفتح، بالضم، بالكسر).
الفعل المجرد الثلاثي الماضي محاكيا نمطـًا.	الحروف المضعفة أو المشددة.	أسماء الاشارة (للمفرد وللمثنى وللجمع).
الفعل المجرد الثلاثي المضارع محاكيـًا نمطـًا.	حروف المد.	أسلوب الاستفهام.
تحويل الفعل الماضي إلى مضارع محاكيـًا نمطا.	تحويل الماضي إلى مضارع.	الصفات.
تحويل الفعل المِضارع إلى ماضٍ محاكيًا نمطا	تحويل الماضي إلى أمر.	أسلوب النهي. (محاكاة النمط)
تحويل الفعِل الماضي إلى أمر محاكيًا نمطا	تحويل المضارع إلى ماضٍ.	أسلوب النفي. (محاكاة النمط)
حروف الجر (من، إلى، في، على).	تحويل المضارع إلى أمر.	أسلوب التعجب. (محاكاة النمط)
حروف العطف (الواو، الفاء، ثم).	تحويل الأمر إلى ماضٍ.	أسلوب الأمر. (محاكاة النمط)
الظروف (فوق، تحت، أمام، خلف).	تحويل الأمر إلى مضارعٍ.	أسلوب النداء. (محاكاة النمط)
التمييز بين الظروف.	تحويل الجملة الاسمية إلى فعلية.	التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
الاسم الموصول المفرد.	تحويل الجملة الفعلية إلى اسمية.	التاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة.
	التاء المفتوحة والتاء المربوطة.	المفرد بنوعيه: المذكر والمؤنث.
	ياء الملكية.	المثنى بنوعيه: المذكر والمؤنث.



الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
	وضع سؤال لجواب.	الجمع بأنواعه الثلاثة: المذكر والمؤنث والتكسير.
	وضع جواب لسؤال.	جمع التكسير.
	الإجابة بنعم أو لا.	تحويل الجمع إلى المفرد.
	أسلوب التعجب (محاكاة النمط).	تحويل المفرد إلى المثنى.
	أسلوب النهي (محاكاة النمط).	تحويل الجمع إلى المثنى.
	أسلوب النفي (محاكاة النمط).	اللام الشمسية واللام القمرية.
	نفي المثبت (محاكاة النمط).	همزتا الوصل والقطع
	إثبات المنفي (محاكاة النمط)	علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام).
	تحويل أسلوب النهي إلى أمر والعكس. (محاكاة النمط).	جملة كان وأخواتها.
	حروف الجر.	جملة إن وأخواتها.
	علامات الترقيم (النقطة، الفاصلة، علامة الاستفهام).	المبني للمعلوم والمبني للمجهول.
	وضع عنوان مناسب لفقرة صغيرة.	الأفعال الخمسة.
		تاء التأنيث المضافة إلى المفرد.
		تاء الفاعل.
		المد بالألف والواو والياء.
		الحروف الساكنة.

2. المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية المقررة على طلاب الصفوف (4 - 6):

الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
تمييز الأسماء من الأفعال من الحروف.	الضمائر المنفصلة.	الألِفُ اللَّيِّنَةُ.
ظرفا الزمان والمكان.	أدوات الاستفهام.	كَانَ وأخَوَاتُها.
المجرور باللام.	الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة.	إنَّ وأخَوَاتُهَا.
الألف اللينة.	الأسماء الموصولة.	الأعداد من 1: 10.
ألف تنوين الفتح.	تحويل الاسم الموصول المفرد إلى مثنى.	الْمَبْنِي لِلْمَعْلُومِ والمَبْنِي لِلْمَجْهُولِ.
الأسماء الموصولة.	تحويل الاسم الموصول المثنى إلى مفرد.	نَائِبُ الفَاعِلِ.
الجملة المفيدة وشبه الجملة.	تحويل الاسم الموصول المفرد إلى الجمع والعكس.	البِنَاءُ والإِعْرَابُ فِي الأَسْمَاءِ.
تصنيف الكلام إلى مفرد وجملة وشبه جملة.	تحويل المفرد إلى المثنى.	هَمْزَةُ القَطْعِ وَأَلِفُ الْوَصْلِ.
أسماء الإشارة.	تحويل المفرد إلى جمع التكسير، وجمع المذكر، وجمع المؤنث السالمين.	أَنْوَاعُ الْخَبَرِ.
المفرد والمثنى والجمع	تحويل الجمع إلى المفرد.	ظَرْفَا الزَّمَانِ والمَكَانِ.
الفاعل.	تحويل المثنى إلى المفرد وجمع المذكر، وجمع المؤنث، وجمع التكسير.	هَمْزَةُ القَطْعِ وَأَلِفُ الْوَصْلِ.



الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
المفعول به.	تحويل المثنى المذكر إلى المثنى المؤنث.	عَلَامَاتُ التَّرْقِيمِ.
أسلوب الأمر.	الفعل الثلاثي.	عَلَامَاتُ الإِعْرَابِ الأَصْلِيَّةِ.
أسلوب النهي.	الفعل الرباعي.	عَلَامَاتُ الإِعْرَابِ الفَرْعِيَّةِ.
الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة.	الفعل الخماسي.	الهَمْزَةُ المُتَوَسِّطَةُ.
علامات الترقيم.	الفعل الصحيح والفعل المعتل.	الهَمْزَةُ المُتَطَرِّفَةُ.
حروف الجر.	علامات تأنيث الفعل.	الهَمْزَةُ المُتَطَرِّفَةُ.
المذكر والمؤنث من الأسماء.	علامات إعراب الفعل المضارع.	المَفْعُولُ بِهِ.
تأنيث الفعل.	الاسم المجرور بحرف الجر.	المُفْرَدُ والجَمْعُ.
ضمائر الرفع المنفصلة.	الفعل اللازم والفعل المتعدي.	جَمْعُ التَّكْسِيرِ.
حروف العطف.	علامات تأنيث الفعل.	جَمْعُ الْمُذَكَّرِ السَّالِمِ.
جمع التكسير.	مواضع إثبات ألف ابن وابنة.	جَمْعُ المُؤَنَّثِ السَّالِمِ
جمع المذكر السالم.	الفعل الماضي مع الضمائر المتصلة به.	تَحْوِيلُ الكَلِمَاتِ مِنْ المُفْرَدِ إِلَى جَمْعِ المُذَكَّرِ السَّالِمِ

الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
جمع المؤنث السالم.	الفعل المضارع مع الضمائر المتصلة.	تَحْوِيلُ الكَلِمَاتِ مِنْ المُفْرَدِ إِلَى جَمْعِ المُؤَنَّثِ السَّالِمِ
علامات الإعراب الأصلية.	أفعال الأمر مع الضمائر المتصلة.	الإعراب التقديري.
	علامات الإعراب الفرعية.	

ثانيًا: أساليب وأدوات تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية:

تستخدم في تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية سابقة الذكر أدوات تقويم عدة، هي:

(أ) الاختبارات: وهي نوعان:

1. الاختبارات الشفوية:

وتهدف إلى تحديد مدى قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم اللغوية، والتدليل على هذا اللسيعاب للمفاهيم بالتعبير، والأمثلة، والمقارنة، والتحديد، والتطبيق، والاستنتاج...، وبها يتمكن المعلم - من الوقوف على سلامة النطق، وتطبيق القواعد اللغوية أثناء التحدث.

والأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء تنفيذ الدرس والنقاشات والحوارات نوع من الاختبارات الشفوية، يجب أن يستخدمها في تقويم التلاميذ ويسجل مشاركاتهم في سجل خاص ويضع إشارة أمام اسم التلميذ توضح عدد المشاركات ونوعها ومستواها.

وأساليب طرح الأسئلة والنقاش (المساءلة الفاعلة) لها أهمية خاصة في تقويم الطلاب في اللغة العربية، والمعلم الجيد هو الذي يجيد هذه الأساليب وينميها، ويراعي صحة صياغة السؤال، وطريقة طرحه، واختيار المجيب لنوعه، ومناسبة زمن الانتظار بين طرح السؤال و الإجابة عنه، وتوزيع الأسئلة على التلاميذ وتصحيح الأخطاء، وتقديم التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب ... إلخ.ويجدر هنا التأكيد على أهمية تنويع الأسئلة، وطرح الأسئلة السابرة، والتنويع بين الاستجواب والمناقشة.



أمثلة لأسئلة شفوية متنوعة:

1. اذكر أنواع الكلمة.
2. عرف الفعل.
3. اذكر أمثلة على الاسم والفعل والحرف.
4. صِف الصورة التي أمامك بثلاث جمل اسمية.
5. عَبِّر عن واجبك نحو البيئة.
6. صف حديقة المدرسة مستخدمًا كلمات منونة تنوين نصب.
7. كوِّن عبارات ذات إيقاع متناغم تنتهي بحرف واحد.

1. الاختبارات التحريرية:

وهي تتيح الفرصة للطلاب لكي يفكروا في أسئلة الاختبار ويستجمعوا الإجابة، وينظموا الأفكار، وتسمى اختبارات الورقة والقلم، وهي نوعان:

الأول: الاختبارات المقالية:

وسميت مقالية لأنها تتألف من مجموعة من الأسئلة التحريرية التي تتطلب إجابة مستفيضة، يحرِّر الطالب فيها ما يشبه المقال أو التقرير، ويبقى طوال الوقت مشتغلًا بالبحث والمقارنة والاستدلال والوصف والتحليل وتذكر الحقائق والمبادئ العامة (طويلة، 1997، ص 222). وتسمى - أيضًا - اختبارات إنشاء الإجابة، وهي نوعان:

- **الاختبارات ذات الإجابة القصيرة المحددة:**

وفيها يكتب المتعلم إجابة محددة في نقاط.

مميزات الاختبارات المقالية:

تتميز الاختبارات المقالية بما يأتي:

1. سهولة بناء الاختبار.
2. تنمية قدرة التلاميذ على التفكير بطريقة غير مباشرة.
3. قياس قدرات عقلية كثيرة، مثل: القدرة على بيان الأسباب والعلل، والقدرة على إدراك العلاقات، والقدرة على التحليل والتفسير، والقدرة على تفسير المعاني.

4. لا مجال فيها للتخمين.
5. إتاحة الفرصة للتلميذ لكي يعرض أفكاره وينظمها تنظيمًا منطقيًّا.

عيوب الاختبارات المقالية:

1. لا تغطي جميع موضوعات المنهج.
2. لا تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية.
3. تحتاج الإجابة عن أسئلتها إلى وقت طويل.
4. تركز على تحصيل الطالب للمعرفة، وليس توظيفها في حياته.
5. صعوبة التصحيح، وخاصة إذا كان خط التلميذ رديئًا، كما يتطلب تصحيحها وقتًا طويلًا.

مؤشرات صياغة الأسئلة المقالية:

- يوضح المطلوب من السؤال بصورة دقيقة.
- يستخدم الكلمات التي لا تحتمل أكثر من معنى.
- يضع أسئلة تغطي معظم المنهج.
- يراعى مناسبة الأسئلة للزمن المتاح للإجابة.
- يصوغ أسئلة تتطلب إجابات قصيرة.
- يكتب أسئلة تناسب المستوى اللغوي للمتعلمين.
- يصوغ أسئلة تقيس المستويات العليا من التفكير.
- يحدد درجة كل سؤال بناء على عناصر الإجابة المتوقعة له.
- يربط بين الأسئلة ونواتج التعلم اللغوية المطلوبة.
- يصوغ الأسئلة بأسلوب مبسط حتى يتمكن الطلاب من فهم المطلوب.
- يتجنب الأسئلة التي تبدأ بكلمات أو عبارات: (ماذا تظن؟ ما رأيك في؟ هل تعتقد؟) إلا عندما يراد تعرُّف اتجاهات الطالب ومواقفه إزاء قضية أو موضوع ما.



– يتجنب الأسئلة التي ليس لها إجابات محددة، مثل: (ماذا تعرف عن؟، اذكر ما تعرفه عن ... إلخ).

أمثلة:

نوعا الجملة، هما:

.1

.2

- اذكر علامات الاسم، مع التوضيح بمثال لكل علامة:

م	علامات الاسم	الأمثلة
1		
2		
3		
4		
5		

- ينقسم الاسم المفرد من حيث العدد إلى ثلاثة أقسام:

.1 ....

.2 ....

.3 ....

- الاختبارات ذات الإجابة المطولة:

وفيها يكتب المتعلم ويعبر عن أفكاره وآرائه بطريقة تفصيلية.

أمثلة:

1. كيف يكون الإنسان بارًّا بوالديه؟
2. اكتب مقالًا حول اللين والعنف وأثر كل منهما في المجتمع.
3. صف شعور الفقير عندما يرى الغني ينفق بإسراف، وهو لا يجد ما يأكل.

وفي هذا النوع يجب أن يحدد المعلم معايير تصحيح السؤال، ويكتبها واضحة في ورقة الأسئلة، كأن يذكر عبارة مع مراعاة ما يأتي: 1 -........، 2 -........، 3 -.........، أو يضعها في جدول كالآتي:

صحة المعلومات	تنظيم الأفكار	سلامة اللغة	التنظيم
$\frac{}{3}$	$\frac{}{3}$	$\frac{}{2}$	$\frac{}{2}$

1. **اكتب بِحَسَبِ اختيارِك في واحدٍ مِنَ الموضوعينِ الآتيين:**

الموضوع الأوَّل:

احْتِفَالًا باليوم العَالميِّ للمُسِنِّينَ قُمْتَ بزيارَةٍ مَعَ فَريق من مدرستِك إلى أحد مراكز رعاية الـمُسِنِّينَ، وقد جَلست تُحَدِّثُهُم وتستمعُ إليهم، وتُشارِكُهُمْ في مزاولةِ بعض الأنشطة الخفيفة، وقد لفتَ نظرَك انْفِرادُ أَحَدِهِمْ بنفسِهِ بعيدًا عنهم.

اكتب قصَّةَ هذه الزِّيارة، مُبَيِّنًا ما تركته في نفوسهم ونفسك من أثر.

الموضوع الثَّاني:

يُقْبِلُ بعْضٌ من شبابُ اليوم على اقتناءِ آخر ما تعرضه الأسواق من أجهزة إلكترونية حديثَة، ويُعْرِضُ بعضُهُمُ الآخَرُ عنها مُتَعَلِّلًا بما فيها منَ مَضَارٍّ تَزيدُ على منافعِها.

اكتب مقالًا تُوضِّحُ فيه موقفَك من هذه الظَّاهرة، داعِمًا ما تقول بِحُجَجٍ مناسبة.



معايير التّقويم	أداء الطّالب في ضوء معايير التّقويم	توزيع الدّرجات	
		درجة الطّالب	الدّرجة
تسلسل الأفكار وارتباطها بمضمون الموضوع ودقّة الألفاظ في التّعبير عن الفكرة.			10
سلامة البناء المنهجيّ (مقدّمة وظيفيّة، عرض يكشف تنامي الأفكار ويتضمّن شواهد وظيفيّة، خاتمة مرتبطة بجوهر الموضوع)/ (بناء سرديّ متماسك، دقّة في بناء الأحداث والرّبط بينها، دقة في رسم الشّخصيّات وعلاقاتها، توظيف سليم لآليّات الكتابة السّرديّة، إدراج محكم للوصف والحوار).			12
سلامة اللّغة نحوًا وصرفًا ورسمًا.			10
وضوح الخطّ ونظافة موضوع التّعبير ودقّة تنظيمه.			3
المجموع			35

ومن الأهمية الإشارة إلى ضرورة أن تركز الأسئلة المقالية على توظيف المفاهيم، والمعارف، والقواعد اللغوية (النحوية، والصرفية، والإملائية)، وليس على استدعائها فقط، وتتجه الاختبارات حديثًا إلى أسئلة المواقف التي يُظهر فيها التلميذ فهمًا عميقًا لاستخدام المعرفة.

أمثلة:

مثال (1):

فبدلًا من أن أسأل التلميذ عن ذكر القواعد اللغوية مباشرة، أصوغ لهم هذا السؤال لقياس مدى توظيفها:

فيما يأتي خمس جمل، اقرأ كلًّا منها قراءة واعية، ثم حدد الكلمة المرسومة خطأً، وأعد كتابتها صحيحة في المكان المخصص لذلك.

م	الجملـــــة	الكلمة الخطأ	تصويبها
1.	أصبح الطالب متفوق في دراسته بعد اشتراكه في النشاط الجامعي، وتنظيم وقته بين النشاط والاستذكار.		
2.	لا بد من أن نبحث عن كنوز العلم بحث الدائبون، ونتجه في ذلك اتجاهًا علميًا.		
3.	قرأت القصة مستمتع بها، ثم أعرتها إلى صديقي فأعجب بها.		
4.	في الكتاب ثلاث وعشرون موضوعًا، يشتمل كل موضوع على اثنتي عشرة صورة توضيحية.		
5.	الطالبات ذوي القدرات اللغوية متميزات في التحصيل الدراسي.		

مثال (2)

- اقرأ الفقرة الآتية.
- لاحظ أن بها خمس كلمات مكتوبة خطأ.
- ضع خطًّا تحت كل كلمة قمت بتصحيحها.
- صوب الكلمات المرسومة خطأ إملائيًّا، واكتبها صحيحة أسفل الفقرة.

الفقـرة:

إن تعريب العلوم، ونقل مدنية الأخر وتقدمه في مجال العلم المادي واجب على كل قادر من أبناءًا الأمة، ومبدأاً عليه أن لا يتخلى عنه، ولا يستعصي ذالك على لغة القرآن الكريم.

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

درجة السؤال الأول $\frac{}{5}$



مثال (3)

- **ضع علامات الترقيم المناسبة بين الأقواس في الفقرة الآتية:**

الوطن مأوى الإنسان ( ) وملجأ أمنه وأمانه ( ) لشعوره بما يُطمئن نفسه ( )، فهل وجدتَ يومًا مَن شكا أرضًا عاش عليها وتنعم بخيرها ( ) فالحفاظ على منجزاته أقل ما يمكن أن يقدم له ( )

الثاني: الاختبارات الموضوعية:

وسميت موضوعية؛ لأن تصحيحها لا يتأثر بالحكم الذاتي للمصحح، وهي أنواع، منها: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والتكملة، والمزاوجة، وفيما يأتي يتم تناول هذه الأنواع بشيء من التفصيل مع التوضيح بالأمثلة.

(1) الاختيار من متعدد:

وفيه يطلب من التلميذ اختيار الإجابة الصحيحة من اختيارات عدة، وكلما كانت الاختيارات كثيرة كان ذلك أفضل؛ لأن عامل التخمين يقل في حالة الاختيارات الكثيرة.

مميزات الاختيار من متعدد:

1. تمتاز بدرجة عالية من الموضوعية.
2. سهلة التصحيح ولا تستغرق وقتًا طويلًا.
3. تغطي مساحة كبيرة من المنهج.
4. تقيس القدرة على الفهم، وإدراك العلاقات، والتمييز.
5. عنصر التخمين فيها أقل من الأسئلة الأخرى نظرًا إلى وجود بدائل.

عيوب الاختيار من متعدد:

1. تحتاج صياغة أسئلتها إلى دقة ومهارة، ما يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين من المعلم.
2. تحتاج أسئلتها إلى أوراق وطباعة كثيرة.
3. لا تقيس القدرة على التعبير، والتحليل، والتفسير، والتقويم، وحل المشكلات.

مؤشرات صياغة أسئلة الاختيار من متعدد:

- يطرح في رأس السؤال مشكلة محددة.
- يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن.
- يكتب رأس السؤال متجنبًا استخدام صيغ النفي.
- يكتب اختيارًا (بديلًا) صحيحًا واحدًا.
- يكتب البدائل بحيث تخلو من استخدام عبارات من نوع (جميع ما يذكر - كل ما ذكر - جميع ما سبق ذكره ، أ،ج صواب ، كل ما سبق خطأ...ألخ).
- يصوغ البدائل جميعها على نمط لغوي واحد.
- يرتب البدائل ترتيبًا منطقيًّا (خاصة عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية، ترتب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس، المهم أن تتبع نظامًا).
- ينوع في ترتيب البدائل الصحيحة، فلا يركز على موضع واحد للبديل الصحيح.
- يتجنب ترتيب البدائل وفقًا لمتوالية بعينها، مثلًا: تكون الإجابة الصحيحة أ – أ، ب - ب، ج – ج، أو أ – ب – ج – د ... إلخ).
- يصوغ البدائل بطول متقارب نسبيًّا؛ حتى لا يستغل الطول كمفتاح للإجابة الصحيحة.
- يكتب البدائل بنمط واحد، مثلًا: (بجوار بعضها، تحت بعضها، كل بديلين بجوار بعضهما).

أمثلة جيدة:

- اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الرقم المقابل لها:

أ. **النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - من مكة إلى المدينة.**

1. اختبأ.
2. سافر.
3. لجأ.
4. هاجر.



ب - اختر الإجابة الصحيحة من بين البدائل المعطاة فيما يأتي:

يصل إلى القمة وصولًا ثابتًا. كلمة (وصولًا) تعرب:

1. مفعولًا به.
2. مفعولًا مطلقًا.
3. مفعولًا فيه.
4. مفعولًا لأجله.

ج - المصدر القلبي المنصوب الذي يأتي لبيان علة حدوث الفعل يسمى:

1. مفعولًا فيه.
2. مفعولًا لأجله.
3. مفعولًا به.
4. مفعولًا مطلقًا.

أمثلة غير جيدة:

الأمثلة الآتية توضح الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المعلمون عند صياغة أسئلة الاختيار من متعدد: (محمد، 1996، ص 17).

أ. أن يختبر الطالب في عنصرين في وقت واحد مثل:

- أما رأيت.................... الجسم؟

1. رجلٌ بدين.
2. رجلٍ هزيل.
3. رجلًا نحيف.
4. رجلًا أسود.

فالكلمات رجلٌ، رجلٍ، رجلًا، رجلًا، تقيس النحو في حين تمثل الكلمات بدين، هزيل، نحيف، أسود اختبارًا في المفردات.

ب. أن تكون البدائل بها أخطاء نحوية، وغير مسايرة لما ذكر في سياق البند، مثل:

– الشخص الذي يدعو المسلمين للصلاة يسمى: الـــ..................

1. إمام.
2. شيخ.
3. حافظ.
4. المؤذن.

فالخيار (4) هو الصحيح، لكنِ الطالب لا يستطيع أن يختاره؛ لأنه يحتوي على أداة التعريف (أل)، وهي مذكورة مسبقًا في سياق البند.

ج - تتكرر الكلمات أو العبارات في الخيارات أو البدائل مثل:

– **كلمة (طبيب) كما فهمت في النص السابق تعني ....**

1. الشخص الذي يعمل في المدرسة.
2. الشخص الذي يدرس الأمراض.
3. الشخص الذي يعالج الناس.
4. الشخص الذي ينظف المستشفى.

د - وجود إجابتين صحيحتين، مثل:

– **يحج المسلمون في العمر مرة واحدة لأن...................**

1. ذلك فرض عليهم.
2. المسلمين أغنياء.
3. ذلك يشجعهم على التجارة.
4. هم يريدون أن يغفر الله ذنوبهم.

هـ - ألا تكون المشتتات على الطول نفسه، مثل:



- **اختر المعنى المناسب للكلمة التي تحتها خط:**

كاد يختنق لأنه شَرِه.

1. يتقيأ.
2. يتشاجر.
3. يموت.
4. لم يستطع التنفس بسبب وجود شيء في القصبة الهوائية.

– ألا تقود المشتتات (الاختيارات غير الصحيحة) الطالب إلى الإجابة الصحيحة:

الولد .... الكتاب.

1. يأكل.
2. يشرب.
3. يقرأ.
4. يسافر.

(2) الصواب والخطأ:

وأسئلته عبارة عن مجموعة من الجمل تعبر عن مفاهيم، ومعارف، وقواعد لغوية، ويطلب إلى التلميذ تمييز الصواب والخطإ، بوضع علامة أمام العبارة:

مميزات أسئلة الصواب والخطإ:

– سهولة إعدادها وتصحيحها.

– تغطية جزء كبير من المنهج.

– لا تحتاج إلى أوراق كثيرة.

– لا تحتاج إلى وقت طويل للإجابة عنها.

– الموضوعية الكاملة.

عيوب أسئلة الصواب والخطإ:

- نسبة التخمين عالية (50%).
- تشجع على الحفظ أكثر من الفهم.
- لا تقيس القدرات المهمة، مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
- لا تقيس القدرة على التعبير.

مؤشرات صياغة أسئلة الصواب والخطإ:

- يصوغ السؤال بحيث لا يحتمل معناه الخطأ والصواب في آنٍ واحد.
- يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التعميم (كل، جميع، قطعًا، دائمًا، حتمًا).
- يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التخصيص (في بعض الأحيان، في ظروف خاصة، فقط).
- يكتب السؤال بحيث يتضمن فكرة واحدة، وليس أكثر.
- يصوغ الأسئلة مراعيًا التوازن بين العبارات الصحيحة وغير الصحيحة (يفضل أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في العدد تقريبًا للخطإ).
- يتجنب ترتيب البدائل وفقًا لمتوالية بعينها (مثلًا: تكون الإجابة الصحيحة صح صح، خطأ خطأ، أو صح خطأ، صح خطأ ... إلخ).
- يتجنب عبارات النفي، وخاصة النفي المزدوج (نفي النفي).

أمثلة:

مثال (1)

ضع (✓) أو (×) أمام الجمل الآتية:

م	الجملة	✓	×
1	الولدان ابنا الرجل.		
2	البنتان بنتا الرجل.		
3	مررت بخالدٍ ابن الوليد.		
4	جاء خالد بن الوليد.		
5	محمد هو ابن عمر.		
6	محمد هو بن عمر		



مثال (2): ضع علامة (✓) أو علامة (×) أمام العبارات الآتية:

م	الجملة	✓	×
1	يلتهم، معناها (يبتلع مرة واحدة).		
2	لذيذ، معناها (شهي).		
3	عودة، معناها (ذهاب).		
4	يعتقد، معناها (يظن).		
5	الصبر، معناه (التجلد).		
6	السنام، عضو في جسم البقرة.		

مثال (3)

انقر علامة (✓) أو علامة (×) أمام العبارات الآتية:

م	الجملة	✓	×
1	كدًّا، معناها (تعبًا).		
2	الثواب، معناه (الجزاء الحسن).		
3	الرفق، معناه (الأدب).		
4	خرابًا، معناها (خالية).		
5	رضي، معناها (تقبل).		
6	أبى، معناها (استجاب).		

مثال (4): ضع علامة (✓) أو علامة (×) أمام كل عبارة:

م	الجملة	✓	×
1	علامة نصب المثنى الألف.		
2	علامة رفع جمع المذكر السالم الواو.		
3	علامة نصب جمع المؤنث السالم الياء.		
4	علامة نصب المثنى الألف.		
5	علامة جر جمع المؤنث السالم الكسرة.		
6	علامة جر المثنى الياء.		

(3) التكملة:

ويسمى التتمَّمة، وفيه يُقدَّم للطالب جمل أو نص محذوفة بعض كلماته، وفق نظام معين، ثم يكلفَّ بأن يملأ الفراغات التي أحدثها حذف هذه الكلمات، والتنبؤ على قدر الإمكان بالكلمات الأصلية،

ومصطلح التتممة اشتق من مفهوم الإغلاق الذي يشيع في نظرية الجشتالت، ويستخدم لقياس الانقرائية والتحصيل (مدكور 2002، ص 396). ويستخدم في اللغة العربية لقياس مدى إدراك الطلاب للمفاهيم اللغوية، ومدى قدرتهم على توظيف القواعد اللغوية.

مميزات أسئلة التكملة:

- تغطي قدرًا كبيرًا من محتوى المنهج.
- تقيس قدرات الحفظ والفهم والتذكر والتطبيق والاستنتاج وإدراك العلاقات.

عيوب أسئلة التكملة:

- تجعل التلاميذ يتجهون إلى حفظ الحقائق ظنًّا منهم أن الأسئلة تتطلب ذلك.
- لا تسمح بالمناقشة وعرض الآراء والتعبير عنها.

مؤشرات صياغة أسئلة التكملة:

- يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات قصيرة.
- يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات محددة.
- يضع في المكان الخالي احتمالًا صحيحًا واحدًا يكمل به المتعلم الإجابة.
- يراعي مناسبة المكان الخالي مع طول الإجابة المطلوبة.
- يوزع الدرجة بالتساوي على المطلوب في كل مكان خالٍ.
- يراعي – قدر الإمكان - تَساوي الأماكن الخالية في طولها.
- يضع المكان الخالي أو الأماكن الخالية في نهاية السؤال.



أمثلة:

(1) أكمل الجمل الفعلية الآتية بفعل مضارع مناسب:

م	الجملة الفعلية
1	المسلمون .... الأمانة.
2	التلميذان .... بخط جميل.
3	التلميذات .... بخط جميل.
4	الجنديان .... لنصرة الحق.
5	المسلمون .... في كون الله.
6	أختي وأخي .... بالأمان.

(2) أكمل الجمل الآتية بظرف مناسب:

م	الجملة الفعلية
1	الطعام............ النار.
2	وقف المجرم.......... القضبان.
3	أصدر القاضي الحكم.......... سماع أقوال الشهود.
4	التربية............ التعليم.
5	مشى الأطفال.......... المطر.
6	سار القائد.......... الجنود.

(3) ضع اسم الإشارة المناسب لتكملة الجملة:

م	الجملة الفعلية
1	.... شباب مؤمنون.
2	أنا أحفظ ..... النشيد.
3	...... فتاة مهذبة.
4	أنا أركز في المذاكرة لأفهم..... الدروس.
5	المؤمن يحزن لـ .....المصيبة، لكن لا ييأس.
6	..... الطلاب متعاونون.

(4) المزاوجة:

وتسمى المطابقة أو المقابلة أو الربط أو التوفيق، وهي أكثر الاختبارات الموضوعية استعمالًا، وخاصة في المرحلة الإبتدائية، وهي عبارة عن عمودين متقابلين؛ أحدهما يتضمن مفاهيم لغوية أو بيانات أو حقائق ويسمى مقدمات، والآخر يتضمن تفسيرًا لها ويسمى إجابات، ويطلب من التلميذ أن يوفق بين عناصر العمودين عن طريق التوصيل أو كتابة أرقام عبارات العمود الثاني أمام عبارات العمود الأول.

مميزات أسئلة المزاوجة:

- سهلة الإعداد على المعلم، وسهلة الإجابة للتلاميذ.
- تقل فيها نسب التخمين؛ لأن الاختيارات كثيرة.
- تُدرِّب المتعلم على التمييز والتصنيف وإدراك العلاقات بين الحقائق والتعميمات.
- تتسم بالموضوعية الكاملة.

عيوب أسئلة المزاوجة:

- لا تصلح لبعض أجزاء المحتوى التي بينها علاقات متجانسة.
- تعطي تذكر الحقائق أهمية كبيرة.

مؤشرات صياغة أسئلة المزاوجة:

- يصوغ بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بحيث تكون متجانسة.
- يصوغ بنود القائمة الثانية (قائمة الإجابات) بحيث تكون متجانسة.
- يكتب العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة.
- يستخدم عددًا من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل منها في القائمة الأخرى.
- يكتب عددًا مناسبًا من البنود (يفضل أن يكون من 4 إلى 7 بنود) في كل قائمة منعًا لإرباك المفحوص.
- يكتب تعليمات واضحة لشرح أسس عملية الربط بين قائمة المقدمات، وقائمة الإجابات.



مثال (1)

صِلْ الجواب المناسب بسؤاله:

م	الجواب		السؤال
1	أنام الساعة الحادية عشرة.		أين التلاميذ؟
2	أنا أحب وطني.		متى تنام؟
3	التلاميذ في فناء المدرسة.		ما شهر الصوم؟
4	أجمل مكان بلدي.		من يحب وطنه؟
5	جاء محمد إلى الفصل مسرورًا.		كيف جاء محمد إلى الفصل؟
6	رمضان شهر الصوم.		ما أجمل مكان؟

مثال (2): صل بين الكلمة ومضادها:

م	الكلمة		المضاد
1	القسوة		المعروف
2	أسفل		الأذى
3	التأنِّي		النهي
4	النفع		العجلة
5	المنكر		الرحمة
6	الأمر		أعلى

مثال (3): صل بين الوصف ووسيلة النقل المناسبة:

م	الوصف		وسيلة النقل
1	تتسع لأربعة أشخاص.		القطار
2	أحمل فردًا أو فردين.		السفينة
3	أسير في الماء.		الطائرة
4	أسير في الهواء.		مترو الأنفاق
5	لي عربات متعددة وأسير تحت الأرض.		الدراجة البخارية
6	لي عربات متعددة وأسير فوق الأرض.		السيارة

(ب) أوراق العمل:

الأداة الثانية التي يمكن استخدامها في تقويم المفاهيم، والمعارف، والقواعد اللغوية، هي أوراق العمل، وتستخدم في أثناء تنفيذ المعلم لدروس اللغة العربية، وتحتاج إلى تدريب كافٍ على إعدادها، فالمعلم الجيد هو الذي يقدم أوراق عمل جيدة لتلاميذه. وتستخدم لأغراض تقويمية متنوعة (قبليَّة، وبعديَّة، ونهائيَّة).

وتستخدم أوراق العمل لأغراض تعليميَّة وليست تقويمية فقط؛ لذا لا بد من أن يتوافر فيها ما يأتي:

- الصياغة الجيدة للأسئلة وتنوعها، وأن تحتوي على أسئلة تثير تفكير التلاميذ، وخاصة إذا قُدمت إلى المجموعات التعاونية.
- حسن التنظيم بحيث تجذب التلاميذ إلى حلها، ويا حبذا لو صممت بالألوان واشتملت على أشكال ورسوم تخطيطية.
- أن تترك مساحات كافية للإجابة عن الأسئلة.

أمثلة:

مثال (1): اكتب الكلمات التي تدل على صفات:

م	الكلمات	الكلمات التى تدل على صفات
1	عامل	
2	أحمر	
3	أعلى	
4	قال	
5	أقل	
6	أكثر	



مثال (2): أضف تاء التأنيث الساكنة إلى كل فعل مما يأتي، وأعد كتابة الكلمة، كما في المثال:

سأل	تْ	سَأَلَتْ

م	الفعل	التاء الساكنة	الكلمة
1	قام	تْ	
2	دام	تْ	
3	لام	تْ	
4	كان	تْ	
5	هتف	تْ	
6	أكل	تْ	

مثال (3): اكتب المثنى أمام مفرده:

العاملان	الفراشتان	القائدان	أذنان	شجرتان
الزهرتان	الطبيبان	الجنديان	يدان	هاتفان

م	المفرد	المثنى
1	الفراشة	....
2	هاتف	....
3	الطبيب	....
4	أُذن	....
5	يد	....
6	القائد	....
7	العامل	....
8	الجندي	....
9	الزهرة	....
10	شجرة	....

مثال (4): اقْرَأِ الفِقْرَةَ الآتيةَ ثُمَّ حوط رقم الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ.

تَحْرِيرُ الـمُقَدَّسَاتِ مَطْلَبٌ تَشْتَاقُ إِلَيْهِ أَنْفُسُ الـمُؤْمِنِينَ، فَلَقَد مَنَحَنَا اللهُ إِرَادَةً تَصْنَعُ الـمُعْجِزَاتِ، فَنَحْنُ أَكْثَرُ شُعُوبِ الأَرْضِ اسْتِقَامَةً بِإِيمَانِنَا، فَكُنْ ذا خُلُقٍ تَتَحَرَّر الـمُقَدَّسَاتُ العَظِيمَةُ.

1	العُنْوانُ الـمُنَاسِبُ للفِقْرَةِ هُوَ:	1	الحَنِينُ إلِى الوَطَنِ
		2	الشَّوقُ إلى الجَنَّةِ
		3	العَزِيمَةُ
		4	الطَّرِيقُ إلى تَحْرِيرِ الـمُقَدساتِ
2	مُفْرَدُ كَلِمَةِ "أنْفُسٍ"	1	نَافَسَ
		2	نَفْسٌ
		3	ينْفَس
		4	نَفَاس
3	شُعُوبُ الأَرْضِ كَلِمةُ (الأرْضِ) هُنَا	1	خَبرَ
		2	مَفْعولٌ به
		3	فَاعِلٌ
		4	مُضَافٌ إليهِ

(ج) المباريات اللغوية:

هي وسيلة من وسائل تقويم تحصيل الطالب في اللغة العربية، ولها أهمية كبيرة في إثارة النشاط، وارتفاع الحماسة، وبذل الجهد في إطار التنافس الشريف، وتكون في الغالب شفوية، وقد تكون كتابية (طويلة، 1997، ص 216)

ومن الممكن أن ينظم المعلم هذه المباريات اللغوية في المفردات، والقواعد اللغوية،... إلخ. وفيها يتقدم المتنافسون من التلاميذ، وتبدأ المباراة ويستمع التلاميذ الباقون ويشترك بعضهم في التحكيم، وقد تكون المنافسات فردية بين تلميذين، وقد تكون جماعية بين فريقين، والمباريات الفردية تكون في القدرات اللغوية؛ مثل: الثروة اللفظية، والإعراب، أما الجماعية فتكون في الثقافة والألغاز.

مثال:

مباراة في الألغاز التعليمية تصلح للتنافس بين مجموعتين، وتُطْرَح الألغاز التي تحمل رقمًا فرديًّا للمجموعة الأولى، والألغاز التي تحمل رقمًا زوجيًّا للمجموعة الثانية:

1. أمر أمير الأمراء بحفر بئر في الصحراء كم راء في الكل؟
2. ما الآية الوحيدة في القرآن التي تنتهي بحرف (الضاد)؟
3. ولدي لا أسميه، خوفًا من أعاديه، نصف اسمه في بيضه، ونصفه الآخر في فيه.



4. من القاتل الذي لا يعاقبه القانون؟
5. كم عدد آيات السجدة في القرآن الكريم؟
6. من أنا؟ أنا ابن الماء، وإن تركوني فيه مت؟
7. ابن بلا أب، وأب بلا أم، وأم بلا أب، هل عرفتهم؟
8. ما هو الشيء الذي تأكل منه حتى تشبع، ولا يدخل بطنك؟
9. خمسة أشياء يجرون ميتًا، ميتهم ناطق وهم لا ينطقون؟
10. ما الشجرة التي أنبتها الله من غير ماء؟

(د) الواجبات المنزلية:

الواجبات المنزلية طريق من طرق تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية التي تعكس قدرات ومجهودات التلاميذ، وفيها يكلف المعلم تلاميذه بواجب منزلي قد يكون كتابة تقرير مختصر عن موضوع، أو تلخيص كتاب من الكتب، أو إجابة عن أسئلة... إلخ.

وتتمثل أهميتها في أنها تطبيق لما تعلمه التلاميذ، كما أنها تلبي الفروق الفردية بين التلاميذ وتعطي الفرصة للتلاميذ المتفوقين أن يبحثوا في الكتب ويشبعوا حاجاتهم المعرفية، كما تدربهم على الكتابة والتلخيص.

وعلى المعلم أن يراجع منتجات التلاميذ من الواجبات المنزلية ويخصص لها وقتًا، ويشعرهم بأهميتها، ويعزز الإنتاجات الجيدة، فيعرضها على الزملاء، أو ينشرها في صحف الفصل أو المدرسة.

مثال:

ابحث في قصة البحارة الثلاثة، عن الأفعال، وصنفها إلى ماضٍ، ومضارع، وأمر.

ثانيًا: معايير إعداد الاختبار اللغوي:

يقصد بالاختبار هنا الأسئلة الشفوية والتحريرية بكل أنواعها، وبصورة خاصة اختبار الورقة والقلم. وهناك معايير لكتابة الأسئلة بصورة عامة، كما أن هناك معايير لكتابة كل نوعٍ من أنواع الأسئلة بصورة خاصة، حيث إن الأسئلة تمثل من حيث صياغتها وإلقائها وتلقِي الإجابة عنها بعدًا مهمًّا من أبعاد العملية التعليمية.

ومن ثم فإن المعلمين في حاجة إلى تنمية مهاراتهم في صياغة الأسئلة، وتوجيهها وفهم طبيعة الأسئلة؛ وذلك للحصول على المزيد من الفاعلية التي تدعم نمو المتعلمين. (Jane Johnston,2007,97)

والقدرة على صياغة الأسئلة الجيدة وتوجيهها ليست موهبة فطرية - لا يمتلكها بعض الناس - وإنما هي مهارة، يمكن أن تكتسب وتنمى، ومن ثم يلاحظ أن المعلمين الذين لا يجيدون توجيه الأسئلة، ولا يضعون أسئلة عندما يحضرون دروسهم يجدون صعوبة كبيرة في تعليم تلاميذهم، لذلك ينبغي للمعلم أن يخطط للأسئلة، وأن يدرب نفسه على صياغتها وتوجيهها، فالتدريس ذاته عملية تعلم. (جابر، عبد الحميد، وزاهر، فوزي، 1997، ص 207)

واختيار المعلم لنوع السؤال تتحكم فيه عوامل عدة، منها: الهدف ومستواه، فكل سؤال يطرحه المعلم يكون وراءه هدف معين، يريد من طلابه أن يحققوه أو يقوموا بإنجازه.

تعتمد جودة الاختبارات أساسًا على جودة العناصر المكونة لها، لذا فالعناية بكتابة العناصر (الأسئلة) يعد خطوة مهمة في الحصول على اختبار تتوافر فيه سمات الصدق والثبات، ما يجعله محققًا للغرض منه (الدوسري، 2000، ص 244)

وجدير بالذكر أن الالتزام بالقواعد والمقترحات الخاصة بكتابة الأسئلة لا يغني عن توافر سمات أخرى وقدرات لدى كاتب الأسئلة، لعل من أهمها الابتكار والقدرة على التجديد، والبحث عن صيغ وأسئلة تستثير السلوك المطلوب قياسه (الدوسري، 2000، ص 244)

معايير كتابة الأسئلة بصورة عامة:

1. **يجب أن تتوافر المعايير الآتية في الأسئلة المصوغة، فعلى المعلم أن:**

- يدقق الصياغة اللغوية للأسئلة بحيث تخلو من الأخطاء.
- يصوغ أسئلة سهلة العبارة بعيدة عن التعقيد اللفظي.
- يُضِّمن السؤال جانبًا ذا قيمة من المقرر.
- يكتب السؤال بحيث يكون مستقلًّا بذاته، ولا تعد الإجابة عنه شرطًا للإجابة عن سؤال تالٍ.
- يصوغ الأسئلة بحيث لا تتضمن أكثر من معنى.
- يكتب عددًا من الأسئلة تشتمل على عينة كبيرة من المحتوى.



- يصوغ الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.
- يكتب السؤال بحيث يعبر عن مشكلة السؤال بدقة.
- يصوغ الأسئلة بحيث تقيس جوانب مهمة من عملية التحصيل.
- يتجنب - ما أمكن - الكلمات والعبارات غير الضرورية في صياغة فقرات الاختبار.
- يصوغ الأسئلة في صيغة الإثبات، بحيث يبتعد عن استخدام صيغ النفي أوالنفي المزدوج.

المعايير والمؤشرات الخاصة بتقويم المفاهيم والمعارف القواعد اللغوية :

1. يصوغ الأسئلة صياغة علمية صحيحة:

• يصوغ الأسئلة المقالية صياغة صحيحة:

- يوضح المطلوب من السؤال بصورة دقيقة.
- يستخدم الكلمات التي لا تحتمل أكثر من معنى.
- يضع أسئلة تغطي معظم المنهج.
- يراعي مناسبة الأسئلة للزمن المتاح للإجابة.
- يصوغ أسئلة تتطلب إجابات قصيرة.
- يكتب أسئلة تناسب المستوى اللغوي للمتعلمين.
- يصوغ أسئلة تقيس المستويات العليا من التفكير.
- يحدد درجة كل سؤال بناء على عناصر الإجابة المتوقعة له.
- يربط بين الأسئلة ونواتج التعلُّم اللغوية المطلوبة.
- يصوغ الأسئلة بأسلوب مبسط حتى يتمكن الطلاب من فهم المطلوب.
- يتجنب الأسئلة التي تبدأ بكلمات أو عبارات: (ماذا تظن؟ ما رأيك في؟ هل تعتقد؟) إلا عندما يراد تعرف اتجاهات الطالب ومواقفه إزاء قضية أو موضوع ما.
- يتجنب الأسئلة التي ليس لها إجابات محددة مثل: (ماذا تعرف عن؟ اذكر ما تعرفه عن ... إلخ).

- يصوغ أسئلة (الاختيار من متعدد) صياغة صحيحة:

– يطرح في رأس السؤال مشكلة محددة.

– يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن.

– يكتب رأس السؤال متجنبًا استخدام صيغ النفي.

– يكتب اختيارًا (بديلًا) صحيحًا واحدًا.

– يكتب البدائل بحيث تخلو من استخدام عبارات من نوع (جميع ما يذكر، كل ما ذكر، جميع ما سبق ذكره، أ،ج صواب، كل ما سبق خطأ...).

– يصوغ البدائل جميعها على نمط لغوي واحد.

– يرتب البدائل ترتيبًا منطقيًّا (خاصة عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية فترتب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس، المهم أن تتبع نظامًا).

– ينِّوع في ترتيب البدائل الصحيحة، فلا يركز على موضع واحد للبديل الصحيح.

– يتجنب ترتيب البدائل وفقًا لمتوالية بعينها،مثلًا:(تكون الإجابة الصحيحة أ – أ، ب - ب، ج – ج، أو أ – ب – ج – د... إلخ).

– يصوغ البدائل بطول متقارب نسبيًّا؛ حتى لا يستغل الطول كمفتاح للإجابة الصحيحة.

– يكتب البدائل بنمط واحد، مثلًا: (بجوار بعضها، تحت بعضها، كل بديلين بجوار بعضهما).

- يصوغ أسئلة (الصواب الخطإ) صياغة صحيحة:

– يصوغ السؤال بحيث لا يحتمل معناه الخطأ والصواب في آن واحد.

– يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التعميم (كل، جميع، قطعًا، دائمًا، حتمًا).

– يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التخصيص (في بعض الأحيان، في ظروف خاصة، فقط).

– يكتب السؤال بحيث يتضمن فكرة واحدة، وليس أكثر.

– يصوغ الأسئلة مراعيًا التوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطإ (يفضل



أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في العدد تقريبًا للعبارات الخطإ).

– يتجنب ترتيب البدائل وفقًا لمتوالية بعينها، مثلًا: تكون الإجابة الصحيحة: (صح صح، خطأ خطأ، أو صح خطأ، صح خطأ... إلخ).

– يتجنب عبارات النفي، وخاصة النفي المزدوج (نفي النفي).

- يصوغ أسئلة (التكملة) صياغة صحيحة:

– يصوغ سؤال التكملة، بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات قصيرة.

– يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات محددة.

– يضع في المكان الخالي احتمالًا صحيحًا واحدًا يكمل به المتعلم الإجابة.

– يراعي مناسبة المكان الخالي مع طول الإجابة المطلوبة.

– يوزع الدرجة بالتساوي على المطلوب في كل مكان خالٍ.

– يراعي – قدر الإمكان - تساوي الأماكن الخالية في طولها.

– يضع المكان الخالي (أو الأماكن الخالية) في نهاية السؤال.

- يصوغ أسئلة (المزاوجة) صياغة صحيحة:

– يصوغ بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بحيث تكون متجانسة.

– يصوغ بنود القائمة الثانية (قائمة الإجابات) بحيث تكون متجانسة.

– يكتب العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة.

– يستخدم عددًا من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى.

– يكتب عددًا مناسبًا من البنود (يفضل أن يكون من 4 إلى 7 بنود) في كل قائمة منعًا لإرباك المفحوص.

– يكتب تعليمات واضحة لشرح أسس عملية الربط بين قائمة المقدمات، وقائمة الإجابات.

2. **يصوغ الأسئلة الصفية ويوجهها بشكل صحيح:** (رشـوان، والحديبــي، 2009، ص 430، 493)

- يصوغ الأسئلة الصفية بشكل صحيح:

– يصوغ الأسئلة بلغة واضحة وسليمة ومفهومة.

– يصوغ أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس.

– يصوغ أسئلة تتضمن مطلبًا واحدًا، وليست أسئلة مركبة.

– يصوغ الأسئلة بحيث لا تتضمن عبارات موحية بالإجابة.

– يصوغ أسئلة تخلو من الأخطاء العلمية.

– يصوغ أسئلة مستقلة، بحيث لا يتكرر المطلوب من سؤال في سؤال آخر.

- يوجه الأسئلة للمتعلمين بشكل صحيح:

– يلقي الأسئلة بصوت واضح يسمعه المتعلمون جميعهم.

– يوجه الأسئلة وفقًا لخطوات الدرس وأفكاره.

– يوجه الأسئلة إلى المتعلمين جميعهم قبل تحديد متعلم بعينه.

– يعيد توجيه السؤال أكثر من مرة لهدف تربوي مقصود.

– يوجه أسئلة إلى المتعلمين المنصرفين عن الدرس لحثهم على المشاركة.

– يوجه أسئلة مناسبة للمتعلمين الضعاف لدفعهم إلى المشاركة.

– يتوقف قليلًا بعد عرض السؤال ليتمكن المتعلم من فهم المطلوب والتفكير في الإجابة عنه.

– يتلقى إجابات المتعلمين بشكل صحيح.

– يطلب من المتعلم المجيب أن يعطي إجابة كاملة عن السؤال.

– يجمع إجابات المتعلمين ويلخصها بأسلوب سليم.

– يرفض الإجابة عن الأسئلة بصورة جماعية.



- يعزِّز المتعلم المجيب بالتعزيز المناسب بما لا يُخِلّ بمجريات الدرس.
- يوجه السؤال لأكثر من متعلم ليبدي رأيه في إجابة زميله.
- يستعين بمتعلمين آخرين للإجابة عن بعض أسئلة زملائهم.
- يرحِّب بطرح بعض المتعلمين أسئلة تثري الموضوع.
- يقضي وقتًا مناسبًا في تصحيح الأخطاء اللغوية الواردة في إجابة المتعلم.
- يستمع باهتمام إلى المتعلم المجيب أو السائل.

3. **يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية مختلفة المستوى:**

- التذكر.
- الفهم.
- التطبيق.
- التحليل.
- التركيب.
- التقويم.

4. **يستخدم أنواعـًا متعددة لتقويم الدرس اللغوي من حيث أساليبه وأوقاته:**

• ينوع في أساليب التقويم اللغوي وأدواته:

- يستخدم الأسئلة الشفوية.
- يستخدم الأسئلة التحريرية.
- يستخدم الأسئلة المقالية.
- يستخدم الأسئلة الموضوعية.
- يشجع المتعلمين على التقويم الذاتي.
- يستخدم ملفات إنجاز المتعلمين.
- يستخدم مقياس تقدير الأداء المتدرج.

- يوظف الاختبارات الإلكترونية لتقويم التعلم.

- يطبق التقويم اللغوي في أوقات التعلُّم المختلفة:
- يطبق التقويم الأوَّلي (القبلي).
- يطبق التقويم المرحلي.
- يطبق التقويم الختامي (النهائي).

5. يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي ويوثقها:

- يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي:
- يدعم أوجه التفوق اللغوي لدى المتعلمين.
- يعالج أوجه القصور في التعلم اللغوي لدى المتعلمين.
- يستخدم نتائج التقويم لتطوير تخطيطه لتدريس اللغة العربية.

- يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي.
- يوثق نتائج تقويم الدرس اللغوي بطريقة تدل على موضوعية التصحيح.
- يصمم نماذج متنوعة ترصد إنجازات المتعلمين.
- يُعِدّ تقارير دورية عن نتائج تعلُّم المتعلمين وفقًا للأنظمة المعمول بها.
- يحتفظ بسجلات موثوق بها يسهل الوصول إليها لمراقبة تعلُّم الطلاب.
- يستخدم التقنية التي تساعده على توثيق نتائج تقويم الدرس اللغوي.

وبالإضافة إلى المعايير العامة لصياغة الأسئلة، والمعايير الخاصة بصياغة كل نوع من أنواع الأسئلة التي تستخدم في التقويم اللغوي، والتي عرضت سابقًا، فإن صياغة الأسئلة ووضعها في اختبار تتطلب معايير خاصة، وفيما يأتي عرض لهذه المعايير: (قاسم، والحديبي، والظنحاني، 2016)



ثالثاً: معايير إعداد الاختبار اللغوي الجيد (اختبار الورقة والقلم):

المعيار	المؤشرات
المعيار الأول: كتابة البيانات الأساسية للجهة وللمقرر.	يكتب اسم وزارة التربية والتعليم أو الشعار على ورقة الاختبار.
	يكتب اسم الإدارة التعليمية (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة...) على ورقة الاختبار.
	يكتب اسم الاختبار.
	يكتب الفصل الدراسي المقدَّم فيه الاختبار.
	يكتب العام الدراسي أو تاريخ الاختبار في مكان واضح.
	يكتب زمن الإجابة عن الاختبار.
	يكتب عدد أوراق الاختبار.
المعيار الثاني: الاهتمام بورقة الاختبار إخراجـًا وتنظيما:	يكتب أسئلة الاختبار على الحاسوب.
	يستخدم نوعًا للخط يناسب للطلاب.
	يستخدم حجما للخط يناسب للطلاب.
	يتم التمييز بين السؤال الرئيس والأسئلة المتفرعة عنه.
	تُضبط هوامش ورقة الاختبار ضبطًا مناسبًا.
	تصاغ الأسئلة بصورة صحيحة لغويـًّا.
	تخلو ورقة الاختبار من الأخطاء الطباعية.
	يوجد في نهاية الورقة ما يشير إلى انتهاء الأسئلة، مثل: انتهت الأسئلة،دعاء بالتوفيق.
المعيار الثالث: صياغة أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة:	تكتب تعليمات واضحة للإجابة عن الاختبار.
	تدوّن أمام كل سؤال أو سؤال فرعي الدرجة التي يُصحَّح في ضوئها.
	تصاغ الأسئلة بحيث تبتعد عن الغموض والتعقيد.
	تتناسب أسئلة الاختبار مع الزمن المسموح به للإجابة عنه.
	تكتب الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.
	تصاغ الأسئلة من دون تكرار المطلوب من سؤال في سؤال آخر.
	تتنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية.
	تتنوع الأسئلة بحيث تغطي جوانب التعلم المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).
	تصاغ الأسئلة بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
	تصاغ الأسئلة بحيث لا يختلف تصحيحها باختلاف المصحِّح.
	تصاغ الأسئلة بحيث تكون مرتبطة بمخرجات تعلم مقرر اللغة العربية.
	توزع الأسئلة بشكل مناسب، بحيث تغطي معظم أجزاء مقرر اللغة العربية.

المعيار	المؤشرات
المعيار الرابع: قياس الاختبار لمهارات اللغة وعناصرها:	يقيس الاختبار مهارة القراءة بدقة.
	يقيس الاختبار مهارة الكتابة بدقة.
	يقيس الاختبار المفردات العربية بدقة.
	يقيس الاختبار التراكيب اللغوية بدقة.
	يقيس الاختبار المعارف اللغوية بدقة.
	يقيس الاختبار المفاهيم اللغوية بدقة.



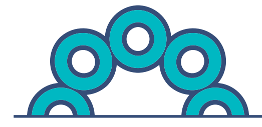
الفصل السادس
دليل تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية

- أولاً: معايير تعليم وجدانيات اللغة العربية للصفوف من (1 - 6)
- ثانيًا: معايير تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية:
- ثالثًا: أساليب وأدوات تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية:
- الملاحظة.
- كيف تصمم بطاقة ملاحظة وجدانيات اللغة العربية؟
- أنواع بطاقة ملاحظة وجدانيات اللغة العربية وأمثلة على كل نوع.
- المقاييس والاستبانات.
- أمثلة لمقاييس واستبانات تستخدم في تقويم اللغة العربية.
- دراسة الحالة.
- استمارة دراسة حالة لغوية.
- المقابلة الشخصية.
- أمثلة للمقابلات:



الفصل السادس

دليل تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية



مقدمة:

يتناول هذا الفصل من الإطار المرجعي لتطوير سياسات التقويم في اللغة العربية، إستراتيجيات، وأدوات، وإجراءات مكونات الوجدان الخاصة باللغة العربية، للصفوف من (1 - 6)، وتتمثل هذه الجوانب في:

1. **الاستعدادات، وتتمثل في:**
   - الاستعداد القرائي.
   - الاستعداد الكتابي.
2. **الاتجاهات، وتتمثل في:**
   - الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.
   - الاتجاه الإيجابي نحو أدوار اللغة العربية.
3. **الميول، وتتمثل في:**
   - الميول القرائية.
   - الميول الأدبية.
4. **الاهتمامات، وتتمثل في:**
   - الاهتمامات الخاصة بالكتابة الأدبية.
   - الاهتمامات الخاصة بممارسات اللغة الفصحى.

ومن الضروري جدًّا عند تقويم الطلاب في اللغة العربية التركيز على الوجدانيات اللغوية وليس وجدانيات محتوى النصوص اللغوية؛ لأن وجدانيات المحتوى ترتبط بقيم واتجاهات قد تكون علمية أو اجتماعية أو بيئية أو دينية...، وفي هذه الحال لا يتم تقييم معايير ومخرجات التعلُّم الوجداني في اللغة العربية، وتكون نتائج التقويم في المجال الوجداني غير مرتبطة باللغة العربية، وترتبط بمواد دراسة أخرى، وهذه من الملاحظات



الشائعة في التقويم اللغوي يجب تصحيحها وتطويرها.

وفيما يأتي عرض لمعايير تعليم وجدانيات اللغة العربية التي يتم تقويم طلاب الصفوف (1 - 6) في ضوئها، ومعايير، وأساليب، وأدوات تقويم الاستعدادات والاتجاهات والميول والاهتمامات اللغوية للصفوف من (1 - 6).

أولاً: معايير تعليم وجدانيات اللغة العربية للصفوف من (1 - 6)

حدد (قاسم، والحديبي،2015) معايير تعليم وجدانيات اللغة العربية في النموذج التطبيقي الذي أعده المركز التربوي للغة العربية، والجدير بالذكر أن هذه المعايير بنيت من مصادر عِدة، أبرز هذه المصادر وثائق مناهج اللغة العربية بالدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، ومناهج اللغة العربية بالدول الأعضاء، وعليه فهذه المعايير تتَّصف بالشمول والوحدة المشتركة بين المناهج، وانفردت وثيقة منهج اللغة العربية لوزارة التربية والتعليم الصادرة عام (2005) بعدة معايير ركزت على وجدانيات اللغة العربية، ويمكن عرض هذه المعايير الخاصة بالوجدنيات في صورة أدائية فيما يلي:

1. معايير تعليم وجدانيات اللغة العربية للصفوف من (1 - 3)

الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
يحترم آراء الزملاء.	يتجنب اللهو أثناء الاستماع.	يتجنب اللهو أثناء الاستماع.
يتجنب مقاطعة المتحدث.	يتجنب الأحاديث الجانبية أثناء الاستماع.	يتجنب العبث بالأشياء.
يعبر عن المشاعر الواردة في القصة أو النص.	يستمع إلى الآخرين دون مقاطعة.	يحترم آراء الزملاء.
يتفاعل إيجابيًّا مع أحداث القصة أو النص	يهتم بالمتحدث.	يتفاعل مع الزملاء أثناء التحدث.
يراعي الذوق العام أثناء التحدث.	يُظهر احترامه لمن يتحدث إليهم.	يعبر عن أهمية تعلُّم اللغة العربية.
يُظهر الاحترام لمن يتحدث إليهم.	يستمع باهتمام.	يستخدم اللغة العربية في التعبير عن المشاعر، مثل: حب الوالدين والوطن.
يهتم بالمتحدث أثناء الاستماع.	يقبل على القراءة.	يبدي رغبة في التحدث باللغة العربية.

الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
يتجنب استخدام الإشارات الموحية بالعنف أو التهديد.	يحافظ على نظافة ورقته التي يكتب فيها.	يتجنب السخرية من الآخرين.
يستعد للقراءة ويُقبل عليها.	يعبر عن أهمية تعلمه للغة العربية.	يعبر عن حبه للغة العربية.
يحافظ على نظافة الصفحة التي يكتب فيها.	يستجيب لتكليفات المعلم له الخاصة بتعلم اللغة العربية داخل الصف وخارجه.	يراعي نظافة الصفحة أثناء الكتابة.
يُصغي باهتمام إلى كلام معلم اللغة العربية.	يهتم بقراءة كلمات وردت في المصحف الشريف.	يتطوع لتصويب نطق كلمة ليصبح نطقًا عربيًّا سليمًا.
يُقبل على كتابة الحروف العربية في اسمه وأدواته، وأسماء زملائه، وكلمات أخرى.	يعي بأن المصحف الشريف مكتوب باللغة العربية (وهو من عند الله).	يقبل على تصحيح ما كتبه هو أو غيره خطأً.
يتابع قراءات الآخرين لدروس العربية قراءة جهرية.	يبدي رغبته في ذكر المفردات اللغوية التي تعلمها للآخرين حوله (أسرته، رفاقه، جيرانه).	يقبل على القراءة عبر الإذاعة المدرسية (تلاوة سورة قصيرة أو خبر أو حكمة من جملة واحدة).
يبدى رغبة في معرفة كلمات وتعبيرات جديدة، كأن يسأل (ماذا يسمى هذا باللغة العربية؟).		يستمتع بذكر المقابل العربي للمفردات الأجنبية البسيطة التي تقال له، أو يدرسها في حصة أخرى.
ُيقبل على إنجاز واجبات دروس اللغة العربية.		



2. معايير تعليم وجدانيات اللغة العربية للصفوف من (4 - 6):

الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
يبدي رغبة في الاستماع إلى الآخرين.	يتجنب مزاحمة المستمعين في وقوفه أو جلوسه أمام المتحدث.	يتجنب الجدال أثناء النقاش مع الزملاء.
يجامل محدثيه بالابتسام والإيماء.	يجلس موحيًا بالاهتمام.	يجلس موحيًا بالاهتمام.
يتجنب مقاطعة المتحدث.	يجامل محدثه بالتعبيرات والإشارات المناسبة.	يجامل محدثه بالتعبيرات والإشارات المناسبة.
يتجنب المشتِّتات.	يتجنب مقاطعة المتحدث.	يتجنب مقاطعة المتحدث.
يبدي مشاعره تجاه ما استمع إليه.	يميز بين القيم الإيجابية والقيم السلبية في القصة أو النص المسموع أو المقروء.	تحدد القيم الإيجابية والقيم السلبية في القصة أو النص المسموع أو المقروء.
يلتزم المظهر الحسن أثناء تحدثه.	يتفاعل عاطفيًا مع الحديث الذي يستمع إليه.	يتفاعل عاطفيًا مع الحديث الذي يستمع إليه.
يتجنب الوقفات أو الجلسات غير اللائقة أثناء حديثه.	يشارك المتحدث عاطفيًّا فيما يستمع إليه.	يشارك المتحدث عاطفيًا فيما يستمع إليه.
يتجنب الانشغال عمن يحدثهم.	يلتزم المظهر الحسن أثناء تحدثه.	يلتزم المظهر الحسن أثناء تحدثه.
يعبر باللغة العربية عن أحاسيسه ومشاعره.	يحترم آراء المستمعين.	يحترم آراء المستمعين.
يجامل زملاءه في الحديث أثناء تحدثه.	يتجنب الانشغال عمن يحدثهم.	يتجنب الانشغال عمن يحدثهم.
يميل إلى القراءة في مجالات الثقافة المختلفة.	يتحلى بأدب الحديث باستخدام الكلمات والإشارات اللائقة عند الرد على الآخرين.	يتحلى بأدب الحديث باستخدام الكلمات والإشارات اللائقة عند الرد على الآخرين.

الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
يعبر كتابة عن مشاعره.	يتجنب الحدة والغضب عند الرد على الآخرين.	يتجنب الحدة والغضب عند الرد على الآخرين.
يعبر كتابة عن حبه للغة العربية.	يتجنب استخدام الألفاظ والمفردات غير اللائقة.	يتجنب استخدام الألفاظ والمفردات غير اللائقة.
يفضل الكتابة باللغة العربية.	يجامل زملاءه أثناء التحدث.	يجامل زملاءه أثناء التحدث.
يميل إلى النظام والنظافة في الكتابة.	يستخدم الألفاظ المقبولة اجتماعيًا في مواقف التواصل.	يستخدم الألفاظ المقبولة اجتماعيًا في مواقف التواصل.
ينفر من خطأ النطق أو القراءة أو الكتابة مما تعلمه من كلمات وجمل عربية.	يتجنب تقليد الآخرين في حديثه.	يتجنب تقليد الآخرين في حديثه.
يظهر ما يدل على استمتاعه بالتحدث بلغة سليمة.	يميل إلى النظام والنظافة في الكتابة.	يميل إلى النظام والنظافة في الكتابة.
يشارك في جماعة واحدة في الأقل من جماعات النشاط اللغوي بالمدرسة (إذاعة، صحافة، تمثيل، خط) لتهيىء له الممارسة اللغوية السليمة.	يتمسك بالتحدث باللغة العربية، ويحرص على صحة الكتابة (في حدود ما درسه).	يقبل على المشاركة في نشاطات أسرة اللغة العربية بالمدرسة.
	يؤمن بأن إتقان اللغة العربية يمكنه من تعلم دروس المواد الأخرى.	يبادر إلى تصويب خطإ لغوي ورد في نص معين مثل إعلان مكتوب داخل المدرسة أو خارجها.
	يؤمن بانه يستطيع مواصلة الدراسة بنجاح لقدرته على القراءة والكتابة باللغة العربية.	يشارك في مواقف اجتماعية من مثل الترحيب / التهنئة/ الشكر.
		يظهر ميلاً لتقديم أمثلة ترجح كفة استخدام العربية مثلاً: (نقول إجابة صحيحة أفضل من إجابة OK).



ثانيًا: معايير تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية:

اهتمت بعض مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالجانب الوجداني بصورة صريحة، واهتم بعضها به بصورة ضمنية، وغاب عن بعض المناهج الأخرى، ومن معايير الجانب الوجداني ما جاء في وثيقة منهج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد ركز على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة، ويمكن عرض هذه المعايير في: (وثيقة منهج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة، 2005).

المعيار الرئيس: يتبنى المتعلمون مواقف إيجابية تجاه اللغة العربية لارتباطها بالعقيدة الإسلامية، ولتميزها وقدرتها على استيعاب المستجدات ولدورها في توحيد الأمة والحفاظ على تراثها.

والمعايير الفرعية للمرحلة للصفوف من (1 - 6):

أ. في مجال إظهار الوعي بأهمية تعلم اللغة العربية، أن:

- يصغي باهتمام إلى كلام معلم اللغة العربية.
- يقبل على كتابة الحروف العربية في اسمه، وأدواته، وأسماء الآخرين، وكلمات أخرى.
- يتابع قراءات الآخرين لدروس العربية قراءة جهرية.
- يبدي رغبة في معرفة كلمات وتعبيرات جديدة كأن يسأل: (ماذا يسمى هذا باللغة العربية؟).
- يقبل على إنجاز واجبات دروس اللغة العربية.

ب. في مجال الانتباه إلى قيمة تعلمه العربية:(قراءة وكتابة) أن: (مركز المناهج والمواد التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة، 2003).

- يعي أن المصحف الشريف مكتوب باللغة العربية (وهو من عند الله).
- يبدي رغبته في ذكر المفردات اللغوية التي تعلمها للآخرين حوله (أسرته، رفاقه، جيرانه).

ج. في مجال المبادرة لاستخدام ما تعلمه من كلمات عربية (نطقًا أو قراءة أو كتابة) أن:

- يتطوع لتصويب نطق كلمة ليصبح نطقًا عربيًّا سليمًا.
- يقبل على تصحيح ما كتبه هو أو غيره خطأً.
- يبادر إلى القراءة عبر الإذاعة المدرسية (تلاوة سورة قصيرة، أو خبر، أو حكمة من جملة واحدة).
- يستمتع بذكر المقابل العربي للمفردات الأجنبية البسيطة التي تقال له أو يدرسها في حصة واحدة.

د. في مجال الإقبال على الاستعمال الصحيح والمستمر للمفردات العربية السليمة أن:

- ينفِر من خطإ النطق أو القراءة أو الكتابة لما تعلمه من كلمات وجمل عربية.
- يُظهِر ما يدل على استمتاعه بالتحدث بلغة سليمة.
- يشارك في جماعة واحدة على الأقل من جماعات النشاط اللغوي في المدرسة (إذاعة، صحافة، تمثيل، خط ...).

هـ. في مجال تقدير أثر اكتسابه للمهارات الأساسية للغة العربية، أن:

- يتمسك بالتحدث باللغة العربية، ويحرص على صحة الكتابة (في حدود ما درسه).
- يعتز بمعلم اللغة العربية، ويعترف بفضله.
- يؤمن بأنه يستطيع مواصلة الدراسة بنجاح لقدرته على القراءة والكتابة باللغة العربية السليمة.

وعليه يُقِّوم المعلم تلاميذه في ضوء مستويات الاتجاه سابقة الذكر في مستويات:

- الانتباه.
- التقبُّل.
- الاهتمام.
- تكوين الاتجاه.
- التميُّز.



ثالثًا: أساليب وأدوات تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية:

تبرز أهمية تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية في أن المعرفة اللغوية والوجدانيات اللغوية تؤثر تأثيرًا مباشرًا في تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها، وتحديد نواتج التعلم الوجداني والسعي إلى تحقيقها وتقويمها أمر جوهري في تعلم اللغة العربية، ويمكن تقويم الطلاب في هذه المكونات الوجدانية باستخدام أدوات وأساليب عدة. وفيما يأتي عرض لهذه الأدوات والأساليب:

(أ) الملاحظة:

تستخدم الملاحظة كأداة لتقويم الجوانب الوجدانية، وهي طريقة فاعلة في تقويمها، خاصة إذا حدد الجانب المراد ملاحظته، والمؤشرات الدالة على تحقق الجانب الوجداني، وتتم عن طريق مراقبة سلوك التلاميذ وتفاعلهم ومشاركتهم، وتتيح الفرصة للمعلم أن يقوم الجوانب التي يصعب تقويمها بالأدوات الأخرى.

كيف تصمم بطاقة ملاحظة وجدانيات اللغة العربية؟

لتصميم بطاقة ملاحظة سلوك تلاميذك لتقويمهم في الجوانب الوجدانية المتعلقة بالمنهج اتبع ما يأتي:

1. حدِّد منهج الصف الدراسي الذي تريد إعداد البطاقة له من (6 - 1).
2. حلل المعايير الوجدانية لمحتوى المنهج، لتحديد جوانب الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات المتضمنة في هذه المعايير.
3. ترجم كل مكون من هذه مكونات الوجدان إلى سلوك أو مؤشر يمكن ملاحظته.
4. صُغ السلوك أو المؤشر في عبارة توضح أداء التلميذ للسلوك.
5. نظِّم هذه العبارات في البطاقة.
6. حدِّد الطريقة التي ستقيم بها التلاميذ: قائمة شطب (نعم، لا)، وسلالم تقدير (دائمًا، أحيانًا، نادرًا).
7. راجع القائمة بحيث تنطبق صياغات العبارات مع الطريقة المتبعة في الملاحظة.

أنواع بطاقات ملاحظة وجدانيات اللغة العربية:

للملاحظة أدوات عدة منها:

1. السجلات القصصية:

وفيها يتم وصف حال التلميذ في أثناء الدرس اللغوي، ومدى استعداده للتعلم، وتقبله له، واهتمامه بدراسته، وميله للغة العربية والقراءة فيها، ويسجل ذلك على بطاقة خاصة به، كما يدون تاريخ القيام بالسلوك، ويتم الاحتفاظ به في ملف التلميذ. ويمكن للمعلم إعداد هذا النوع من البطاقات كالآتي:

اسم التلميذ:.. الصف: ....

التاريخ: ....

....

....

....

2. قوائم الشطب:

وتستخدم لرصد مؤشرات محددة مسبقًا، ويقوم المعلم بتحديد هذه المؤشرات التي تتم ملاحظتها بوضع إشارة (✔) أمام المؤشر أو الأداء الذي تمت ملاحظته، وهي نوعان: قوائم عامة: ويتم فيها ملاحظة جوانب وجدانية عامة يمكن ملاحظتها في أي وقت لكل التلاميذ، وقوائم محددة: ويتم فيها تحديد مؤشرات جانب وجداني محدد، كالاستعداد للقراءة لدى تلاميذ الصف الأول، وتخصص بطاقة لكل تلميذ.



أمثلة:

أ. قائمة عامة:

م	المحك / الاسم	الميل إلى قراءة القصص	الحرص على المشاركة في الحديث الشفوي	المبادرة إلى القيام بالأنشطة اللغوية	الالتزام بإحضار الكتب ومواد التعلم اللغوي
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

ب. **قائمة محددة:**

يدون المعلم فيها مؤشرات محددة دالة على توافر الاستعداد، أو الميل، أو الاتجاه، ويلاحظ التلميذ في أثناء الدرس اللغوي، مثال ملاحظة الاستعداد القرائي. وفيما يأتي بطاقة ملاحظة مشتقة من معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى. (قاسم، والحديبي، 2015)

بطاقة ملاحظة الاستعداد القرائي لدى تلاميذ الصف الأول

الاسم:................................ التاريخ:................................

م	وجه التقويم	نعم	لا	ملاحظات
1	يضع الكتاب أمامه بصورة صحيحة.			
2	يجلس جلسة صحيحة للقراءة.			
3	يترك مسافة مناسبة بين عينه والمقروء.			
4	ينطق حروف اللغة العربية بشكل صحيح.			
5	ينطق الحروف العربية المتشابهة رسمًا، نطقـًا صحيحـًا.			
6	يقرأ اسمه من بين أسماء عدة تشبهه في الرسم.			
7	يقرأ اسم بلده من بين أسماء عدة تشبهه في الرسم.			
8	يصل بين الصورة والكلمة الدالة عليها من بين كلمات عدة.			
9	يصل بين الصورة والفعل الدال عليها من بين أفعال عدة.			
10	يصل بين الصور المتشابهة من حيث النوع أو اللون أو الدلالة.			
11	يحدد الكلمات التي تبدأ بالحرف نفسه.			
12	يحدد الكلمات التي تنتهي بالحرف نفسه.			
13	يحدد الكلمات المحتوية على حرف محدد.			
14	يصل بين الكلمات والحروف المتماثلة في الشكل.			
15	يحدد الكلمة المختلفة في الشكل.			



3. سلالم التقدير:

وتختلف عن قوائم الشطب في أن المعلم يلاحظ السلوك ويحدد فئة أو عدد مرات الأداء، وفي حالة سلالم التقدير تحدد الفئة والعدد، ومثال على ذلك بطاقة تقويم الاستعداد الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول، مشتقة من معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى: (قاسم، والحديبي، 2015)

المعيار	المؤشر	تقدير الأداء		
		دائمًا	أحيانًا	نادرًا
يتعرف أساسيات الكتابة العربية	يمسك القلم بطريقة صحيحة أثناء الكتابة.			
	يكتب بطريقة صحيحة من اليمين إلى اليسار.			
	يكتب من أعلى لأسفل.			
	يكتب بشكل مستوٍ على السطر.			
	يكتب باستخدام الاتجاه الصحيح لحركة اليد.			
	يضع دفتر الكتابة على مسافة مناسبة من عينه.			
يجلس بصورة مناسبة في أثناء كتابته	يجلس جلسة صحيحة أثناء كتابته.			
	يجلس في مكان مناسب عند كتابته.			
	يكتب من دون العبث بأشياء أمامه.			
يمرر القلم بشكل صحيح	يمرر القلم على بعض الحروف.			
	يمر بالقلم على حروف مرسومة بالنقاط.			
	يمر بالقلم على كلمات مرسومة بالنقاط.			
	يمرر القلم على رسوم معينة.			
	يمر بالقلم على خطوط متعرجة.			
	يصل بين الأشكال والألوان والأشياء المتشابهة.			
	يصل بين الحروف المتماثلة في الرسم.			
	يصل بين الكلمات المتماثلة في الرسم.			
	يرسم بعض الحروف وفق النموذج المعطَى له.			
	يرسم بعض الكلمات وفق النموذج المعطَى له.			
	يرسم اسمه مقلِّدًا بطاقة أمامه.			
	يصل بين الأشكال والألوان والأشياء المتشابهة.			

المعيار	المؤشر	تقدير الأداء		
		دائمًا	أحيانًا	نادرًا
يلون بصورة جيدة	يُلوِّن اسمه.			
	يُلوِّن اسم بلده.			
	يُلوِّن علم بلاده.			
	يُلوِّن أسماء الفواكه والخضراوات بألوانها.			

(ب) المقاييس والاستبانات:

تستخدم المقاييس والاستبانات في تقويم وجدانيات اللغة العربية لدى التلاميذ عن طريق جمع البيانات المرتبطة بمكونات الوجدان المراد قياسها، وفيها يبدي التلميذ رأيه في هذا الموضوع وبتصحيح المقياس أو الاستبانة يتم الوقوف على اتجاهات كل تلميذ على حدة.



أمثلة:

(1) مقياس الاتجاهات نحو دراسة اللغة العربية: مقياس اتجاه المتعلم نحو مادة اللغة العربية

اسم التلميذ:......................... الصف:.........................

م	العبـــــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
1	تنمي دراسة اللغة العربية لديَّ القدرة على التواصل مع الآخرين.				
2	أفضِّل قراءة الموضوعات المتعلقة بدراسة اللغة العربية فى وقت الفراغ.				
3	تنمى لديَّ دراسة اللغة العربية القدرة على التفكير المنطقي.				
4	يَسْهُل علي دراسة اللغة العربية.				
5	تُساعدني دراسة اللغة العربية في الانفتاح على ثقافات الآخرين.				
6	يُسعدني أن أكون عضوًا في جماعة اللغة العربية.				
7	أنتظر بلهفة حصص اللغة العربية.				
8	أتمنى لو تزيد حصص اللغة العربية.				
9	أرغب في أن أكون معلمًا للغة العربية.				
10	أحرص على الانتظام فى حضور حصص اللغة العربية.				
11	أُفضِّل أن أبدأ مذاكرتي بمادة اللغة العربية.				
12	تزودني دراسة اللغة العربية بالقدرة على القراءة والاطلاع.				
13	تساعدني دراسة اللغة العربية في فهم المواد الدراسية الأخرى.				
14	تساعدني دراسة اللغة العربية في التحدث بطريقة سليمة.				
15	أرى أن عدد حصص اللغة العربية أقل مما يجب.				

(2) مقياس الميول القرائية للأطفال (السعدي، ومنسي،2011، ص271 - 288).

م	العبارة	3	2	1
1	أحب القراءة.			
2	أحب النظر إلى الكتب.			
3	أحب شراء قصة أو كتاب.			
4	أحب القراءة مع أصدقائي.			
5	أحب قراءة أفراد أسرتي لي.			
6	أحب قراءة معلمي / معلمتي لي.			
7	أحب هدية معلمي / معلمتي كتابًا مقروءًا.			
8	أحب القراءة لأفراد أسرتي.			
9	أحب الذهاب مع والديّ إلى مكتبة الأطفال.			
10	أحب تكرار القصة التي قرأها أفراد أسرتي لي.			
11	أحب أخذ قصتي المفضلة في الرحلات.			
12	أحب توافر كتب كثيرة في غرفتي.			
13	أحب تركيب الحروف على اللوح المغناطيسي.			
14	أحب ألعاب الأحرف والكلمات.			
15	أحب إخبار والديّ عما قرأت في المدرسة.			
16	أحب القراءة لأصدقائي.			
17	أحب طلب معلمي / معلمتي القراءة أمام زملائي.			
18	أحب أن يحين وقت قراءتي.			
19	أحب النظر إلى الصور وقراءة المكتوب حولها.			
20	أحب شراء الألعاب المقروءة.			
21	أحب لحظات إنهائي قصة قرأتها.			
22	أحب الذهاب إلى المدرسة.			
23	أحب تلوين الحروف والكلمات.			
24	أحب قصص الحيوانات.			



م	العبارة	3	2	1
25	أحب القراءة من الحاسوب.			
26	أحب مجلات الأطفال.			
27	أحب القصص الدينية.			
28	أحب حفظ سور القرآن الكريم.			
29	أحب قصص المغامرات.			
30	أحب قراءة القصص المضحكة.			

(3) جزء من استبانة فاعلية المواد التعليمية في الدافعية: (إعداد: John M. Keller سنة 2010، تعريب عماد هنداوي، 2016).

م	الفقرة	صحيح تمامًا	صحيح غالبًا	صحيح	صحيح إلى حد ما	غير صحيح
1	عندما نظرت إلى هذه المادة التعليمية للمرة الأولى، كان لدي انطباع أنها ستكون سهلة بالنسبة لي.					
2	كان هناك شيء مثير للاهتمام في بداية المادة التعليمية، مما جذب انتباهي.					
3	كانت هذه المادة التعليمية أكثر صعوبة في الفهم مما كنت أود أن تكون.					
4	بعد قراءة المعلومات التمهيدية، شعرت بالثقة؛ حيث أصبحت على علم بما يفترض أن أتعلم من موضوعات هذه المادة التعليمية.					
5	حل التدريبات في هذا المادة التعليمية أعطاني شعورًا مُرْضيًا بالإنجاز.					

م	الفقرة	صحيح تمامًا	صحيح غالبًا	صحيح	صحيح إلى حد مـــا	غيـــر صحيح
6	من الواضح بالنسبة لي ارتباط محتوى هذه المادة التعليمية بالأشياء التي أعلمها بالفعل.					
7	تحتوي العديد من الصفحات على معلومات كثيرة تجعل من الصعب استيعابها وتذكر النقاط المهمة بها.					
8	هذه المادة التعليمية تجذب الانتباه.					
9	هناك قصص وصور وأمثلة وضَّحت لي أهمية هذه المادة التعليمية.					
10	الانتهاء من دراسة موضوعات هذه المادة التعليمية بنجاح يمثل أهمية بالنسبة لي.					

(ج) دراسة الحالة:

وهي أداة تستخدم لتحليل سلوك التلاميذ، وتهدف إلى البحث عن الجوانب كافة التي تتصل بهذه الحالة (التلميذ)، وتستخدم لتحليل حالة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات لغوية معينة، أو تلميذ موهوب أو متفوقٍ لغويًّا. ويستخدم معلم اللغة العربية هذه الأداة عندما يلاحظ أن أحد تلاميذه يكرر سلوكًا ظاهرًا، مثل: الضعف في القراءة، أو الموهبة في الكتابة القصصية، وبدراسة هذه الحالة يحدد الأسباب، ثم تتخذ الإجراءات اللازمة لعلاجها، وقد تكون بسيطة فيعالجها هو بنفسه، وقد يلجأ إلى معاونة إدارة المدرسة أو الأخصائي الاجتماعي أوالنفسي، أو الاستعانة بالمؤسسة المجتمعية المتخصصة وغيرها إذا كانت الحالة مركبة.



مثال: استمارة دراسة حالة لغوية:

استمارة دراسة حالة لغوية

أولًا: بيانات الحالة:

اسم التلميذ:.. الصف:...........................

المستوى الدراسي:...

ثانيًا: وصف الحالة اللغوية:

....

....

....

ثالثًا: تصنيف الحالة:

متميز لغويًّا.

ضعيف لغويًّا.

رابعًا: المؤشرات:

....

....

....

خامسًا: الأسباب:

....

....

....

سادسًا: البرنامج المناسب (علاجي / إثرائي).

....

....

....

(د) المقابلة الشخصية:

يقصد بالمقابلة هنا: لقاء بين المعلم والمتعلم تم الاتفاق عليه مسبقًا، وتحديد وقته وتاريخه، وفيها يطرح المعلم أسئلة عدة متسلسلة على المتعلم بغرض جمع المعلومات عن ظاهرة لغوية للكشف عن أسبابها، وعن أفكار المتعلم واتجاهاته نحو هذا الموضوع أو الظاهرة اللغوية.

أنواع المقابلة:

يمكن تحديد أنواع المقابلة في: (الثوايبة، أحمد وآخرون، 2004، ص 65)

1. المقابلة المحددة: تطرح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة، ولا مجال فيها لإضافة أسئلة أخرى.
2. المقابلة غير المحددة: الأسئلة فيها غير محددة الإجابات، ويمكن إضافة أسئلة فرعية أخرى حسب الموقف.
3. مقابلة محددة مفتوحة: الأسئلة فيها مزيج من النوعين السابقين.
4. مقابلة فردية: بين المعلم والمتعلم.
5. مقابلة جماعية: بين المعلم وعدد من المتعلمين.

ويستخدم معلم اللغة العربية كل هذه الأنواع حسب الغرض من المقابلة، فحينما تكون الظاهرة اللغوية جماعية لعدد من التلاميذ يجري المقابلات الجماعية، وإذا كان الموضوع يخص طالبًا بعينه يستخدم المقابلة الفردية، وقد يستخدم المحددة إذا كانت لديه دراية بالموضوع، أما إن احتاج إلى أن يكتشف الظاهرة وأسبابها، فعليه أن يولد أسئلة جديدة من خلال النقاش، وفي كل الأحول يتوقف نجاح المقابلة على مهارة المعلم في إجراء المقابلة، ومراعاة لأحوال الطلاب واحترامهم.

أغراض المقابلة:

يستخدم معلم اللغة العربية المقابلة للأغراض والحالات الآتية:

- جمع بيانات أو معلومات عن التلميذ.
- عندما يظهر التلميذ اتجاهًا سلبيًّا نحو تعلم اللغة العربية.
- الاستفسار عن أسباب سلوك كرره أحد التلاميذ.
- توثيق الصلة بين المعلم والتلميذ.



أمثلة للمقابلات:

مثال: مقابلة مع طالب أو طلاب عازفين عن دراسة اللغة العربية.

الإجراءات:

1. يحدد المعلم المشكلة أو الظاهرة والمؤشرات الدالة عليها.
2. يتفق المعلم مع الطلبة لتحديد موعد المقابلة وزمنها.
3. يُعَرِّف الطلبة بطبيعة المقابلة.
4. يُعِدّ الأسئلة التي سيطرحها على الطلاب.
5. يطرح الأسئلة ويستمع جيدًا لإجابات الطلاب، ويترك لهم الحرية لإبداء الرأي، ويُقَدِّر آراءهم.
6. يدون الآراء أو يسجلها حسب الاتفاق مع الطلاب.
7. يحلِّل الآراء ويحدِّد أسباب العزوف.
8. يضع خطة للعلاج تناسب الطلاب.



الفصل السابع
دليل تدريب معلمي اللغة العربية
(حقائب تدريبية)

- الحقيبة التدريبية الأولى: التقويم من أجل تطوير تعليم اللغة العربية.
- الحقيبة التدريبية الثانية: تقويم مهارات اللغة العربية في الصفوف (1 - 6)
- الحقيبة التدريبية الثالثة: تقويم المعارف والمفاهيم والقواعد اللغوية في الصفوف (1 - 6)
- الحقيبة التدريبية الرابعة: تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية في الصفوف (1 - 6)



الحقيبة التدريبية الأولى

التقويم من أجل تطوير تعليم اللغة العربية

2016 م

المحتويات



مقدمة:

من المعروف أن التقويم عملية منهجية منظمة، يتم فيها جمع البيانات وتفسيرها بهدف إصدار أحكام تتعلق بتطوير البرامج، والطلاب، والمعلمين... إلخ، وهي عملية شاملة لكل أنشطة العملية التربوية.

وعلى مستوى المنهج المدرسي تُعَد عملية التقويم عنصرًا رئيسًا من عناصره، وبه يمكن تحديد مدى نجاح المنهج أو فشله في تحقيق المعايير التي سبق تحديدها. وكذا تحديد نقاط القوة والضعف للإبقاء على نقاط القوة، وعلاج نقاط الضعف.

ومنهج اللغة العربية باعتباره منهجًا دراسيًّا مهمًّا يحتاج إلى تقويم مستمر في كل مكوناته؛ للتأكد من تحقيق معاييره المختلفة (المحتوى، والمنهج). وسيتم التركيز في هذه الحقيبة على تقويم نواتج التعلم (معايير المحتوى أو مخرجات التعلم) لدى طلاب الصفوف من الأول إلى السادس.

وغاية التقويم اللغوي هي: تطوير التعلم لدى الطلاب، وتنمية مخرجات التعلم اللغوي لديهم، فلم يعد التقويم اللغوي عملية يتم بها الحكم على مستوى الطلاب وحسب، بل أصبحت العملية الأساس في تطوير التخطيط لتعليم اللغة العربية، وتطوير تعليم اللغة وتعلمها، وتطوير التقويم ذاته.

وتتناول هذه الحقيبة في البداية مفهوم التقويم، وأنواعه، ومعايير التقويم الجيد، وأهمية التقويم في تدريس اللغة العربية، ثم عرض لمجالات التقويم في اللغة العربية وأدواته، فيوضح أدوات التقويم المستخدمة في كل مجال من مجالات التعلم الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، ويتخلل هذا التناول أنشطة للطالب المعلم تؤكد على المفاهيم الأساسية لعملية التقويم، وأخيرًا تختتم الحقيبة بتوجيه إلى أهمية تقويم الأداء أو التقويم الأصيل.


الجلسة الأولى
التعارف والتعريف
بالبرنامج



اسم البرنامج التدريبي:

(التقويم من أجل تطوير تعلُّم اللغة العربية)

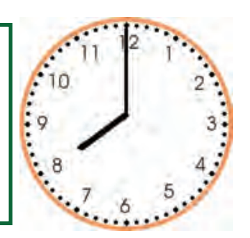
تعارف المشاركين

الأسماء، والخبرات

الفئة المستهدفة:

معلمو اللغة العربية للصفوف من (1 - 6) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

مدة تنفيذ البرنامج:



خمس ساعات تدريبية
(بالإضافة إلى الأنشطة الإثرائية المرفقة بالبرنامج).



المخرجات المتوقعة من البرنامج التدريبي:

من المتوقع بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي أن يصبح كل مشارك قادرًا على أن:

- يحدد مفهوم التقويم.
- يذكر أنواع التقويم.
- يذكر معايير التقويم الجيد.
- يوضح أهمية التقويم في العملية التعليمية.
- يحدد مجالات التقويم والأدوات المستخدمة في تقويم نواتج التعلم في كل مجال.
- يصمِّم أدوات تقويم جيدة ومناسبة لكل مجال من المجالات (الاختبارات، بطاقات الملاحظة، أوراق عمل، مباريات علمية)
- يصوغ أسئلة شفوية وتحريرية جيدة عند تقويم طلابه.

- يستخدم أدوات متنوعة لتقويم نواتج تعلُّم طلابه.
- يُعِدُّ مقياسًا لقياس أداء طلابه.



في أحدى حصص التعبير لمتعلمي اللغة العربي، طلب المعلم من المتعلمين أن يكتبو وصفاً لمكة المكرمة بعد عودتهم من رحلة عمرة . وبعد أسبوع طلب من المتعلمين أن يتخيلو أنهم ذهبو إلى مدينة الطائف - وهي مدينة قريبة من مكة المكرمة - ويكتبو موضوعاً في التعبير عن ما يمكن أن يجدوه هناك.

وعند تصحيح أعمال المتعلمين وجد أحدهم كتب ما يأتي:

(قامت مدرسة الحياة الوطنية برحلة لبعض طلابها إلى مدينة الطائف، تلك المدينة الجميلة، ولاكن للأسف أثناء ذهابنات إلى الطائف كانت هناك مشكلة مرورية، فقرر المسؤولون عن الرحلة الذهاب إلى مكة المكرمة).

وبعد ذلك قام الطالب بوصف ما شهده سابقاً في مكة المكرمة.

والسؤال الآن: لو كنت مكان هذا المعلِّم، كيف تُقَدِّر درجة هذا الطالب؟

محتوى البرنامج التدريبي:

عزيزي المشارك، لتحقيق المخرجات السابقة لهذا البرنامج التدريبي، فإنه يتضمن المحاور الخمسة الآتية:

المحور الأول: التعارف، والتعريف بالبرنامج.

المحور الثاني: التقويم: المفهوم والأدوات.

المحور الثالث: تطبيقات عملية على المفاهيم الأساسية التقويم اللغوي.

المحور الرابع: ختام البرنامج، وتقويمه.



طرائق التدريب المستخدمة:

لتحقيق المخرجات المتوقعة من هذا البرنامج، ولعرض محتواه بصورة دقيقة، فإن هناك طرائق عِدّة نستخدمها معًا، هي:

- حل المشكلات.
- التفكير الجمعي.
- تمثيل الأدوار.
- القدح الذهني.
- الحوار والمناقشة.
- التطبيقات العلمية.

إرشادات قبل البدء في البرنامج التدريبي:

عزيزي المشارك، علينا أن نتعاون حتى يحقق هذا البرنامج التدريبي المتوقع منه، لذلك عليك مراعاة ما يأتي:

- التزام آداب الحوار والنقاش لتبادل الخبرات والآراء وصولًا إلى خبرة متكاملة.
- مراعاة أن يكون الحوار والنقاش في صلب موضوع البرنامج التدريبي.
- المشاركة بفاعلية في تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- احترام رأي الآخرين، فلو تشابهت أفكار الناس فلا أحد يفكر.
- إبداء الرأي بصراحة وموضوعية والإفصاح عن الأفكار الشخصية حول الموضوع.
- تجنب الحَطّ من آراء الآخرين أو أهمية أفكارهم.
- الاختصار في عرض الآراء والأفكار الشخصية حفاظًا على وقت التدريب.
- الالتزام بالوقت المحدد للأنشطة.

مكونات البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج التدريبي من وحدتين:

- **الوحدة الأولى:** التقويم: المفاهيم والأدوات.
- **الوحدة الثانية:** تطبيقات عملية على المفاهيم الأساسية في التقويم اللغوي.

وسيتم - بإذن الله تعالى- التركيز على التطبيقات العملية لا المعلومات النظرية، لذلك علينا أن نتعاون معًا.





الوحدة الأولى

التقويم

(المفهوم والأدوات)

مفهوم التقويم

هناك تعريفات عدة قدمت التقويم، وهذه التعريفات قد يحدث فيها خلص بين التقويم ومفاهيم أخرى وهذا الخلط نتج عن وجود مصطلحات عدة يستخدمها بعض الأفراد على أنها مترادفة من ناحية.

وجدير بالذكر أن هناك مصطلحات عدة – أيضًا – تستخدم كثيرًا في مجال التقويم بصورة عامة، هي:



- التقويم.
- التقييم.
- القياس.
- الاختبار.
- السؤال.

وقبل أن أبدأ في عرض تعريف التقويم الأصيل، تجدر الإشارة أولًا إلى المفاهيم الخمسة السابقة بإيجاز:

تعريف التقويم:

هناك تعريفات عدة للتقويم، نظرًا إلى لانتشار هذا المفهوم في الوسط التربوي، وفي هذا الصدد يتم الاقتصار على التعريف اللغوي، والتعريف الاصطلاحي للتقويم.

ففي اللغة العربية تدور مادة (ق و م) حول تعديل المعوج، وإصلاح الخلل، حيث ورد في المعجم الوجيز (2003، 521) قوَّم المعوج: عدله وأزال عوجه، وقوم الشيء قدَّر قيمته.

أما في الاصطلاح فيعرف التقويم بأنه: عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها وتوضيحها على أساس معايير محددة، وهو عملية تهدف إلى معرفة مدى بلوغ التعلُّم بالنسبة إلى المتعلم، والتعليم بالنسبة إلى المعلم، وذلك للوصول إلى أحكام مهمة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة مستقبلًا في سبيل تطوير العملية التربوية



(نوال الراجح، 2007، 169)

كما يُعرَّف التقويم بأنه جمع بيانات كمية أو كيفية عن أحد جوانب العملية التعليمية أو ظاهرة ما، أو عن سلوك معين، ثم تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها، بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار يؤدي إلى تعديل هذه الجوانب أو هذه الظاهرة أو السلوك بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوَّة بصورة أفضل (عامر الشهراني وسعيد السعيد، 2003، 296)

التقييم أو التقدير Assessment:

يعرف في اللغة بأنه تقدير قيمة الشيء، فورد في المعجم الوجيز: قيَّم الشيء تقييمًا: قدَّر قيمته (المعجم الوجيز، 2003، 523)

وفي الاصطلاح يعرف التقييم بأنه مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة إخصائيين متمرسين؛ للتوصُّل إلى تصورات وانطباعات واتخاذ قرارات واختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته. (صلاح الدين محمود علام، 2000، 32)

ويشير (رشدي طعيمة ومحمد مناع) إلى أن هناك خلطًا بين كلمتي: تقييم وتقويم، والأصح لغويًّا كلمة (تقويم) فهي من الأصل الثلاثي (قوم) والتقويم هنا يعني أمرين: بيان قيمة الشيء وتعديله أو تصحيح الخطإ فيه، بينما تقتصر عملية التقييم على بيان قيمة الشيء (رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، 2000، 80)

القياس (Measurement):

القياس عبارة عن عملية وصف المعلومات وصفًا كميًّا، بمعنى استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها ومن ثم تفسيرها في غير صعوبة. (سعد عبد الرحمن، 1998، 18)

ويذكر (صلاح الدين علام 2000، 13) أن القياس يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة معينة.

الاختبار(Test):

الاختبار عبارة عن سؤال أو عدد من الأسئلة يمكن من خلالها قياس سمة أو متغير لدى شخص ما. (إبراهيم مبارك الدوسري، 2000، 44)

كما يعرفه (الرواشدة) بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقًا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية (إبراهيم الرواشدة وآخرون، 2000، 2)

وتعرفه (نوال الراجح) على أنه مجموعة من الأسئلة المقننة والمراد الإجابة عليها، ما يؤدي إلى عملية قياس تكون في صورة رقمية والدرجة التي يتم التوصل إليها من القياس تسند إلى معيار لاتخاذ قرار تفسر من خلاله هذه الدرجة فيما يعرف بالتقييم. (نوال الراجح، 2007)

السؤال(Question):

يعرف السؤال بأنه عبارة عن مثير يأخذ صورة جملة معينة، تبدأ في الغالب بمطلوب معين تتصدَّره أداة استفهام حقيقية مناسبة، تتطلب إجابة معينة تكون في صورة رد فعل، وقد يكون السؤال مبدوءًا بفعل أمر يتطلب الإجابة عن هذا الأمر في صورة مناسبة أو متّسقة مع ما ورد في هذا الأمر.

ويمكن تلخيص العلاقة بين مصطلحات: التقويم، والتقييم، والقياس، والاختبار، من خلال ذِكر ما يأتي:

القياس عبارة عن تقدير قيمة الأشياء باستخدام وحدات رقمية متفق عليها، مثال ذلك: إذا حصل المتعلم على (45) درجة من (50) درجة، وهو مجموع امتحان مادة اللغة العربية، هذا (قياس)؛ لأنه وصف رقمي أو كمي لأداء المتعلم في المادة، ولكن إذا قورن بين الدرجة التي حصل عليها هذا المتعلم، وبين درجات زملائه في الفصل في المادة نفسها لتحديد موقعه بينهم، حتى نستطيع أن نقول إن هذا المتعلم فائق أو متوسط أو ضعيف في المادة؛ أي إننا أصدرنا حكمًا أو أحكامًا على مستوى المتعلم فهذا هو التقييم، لكن إذا قارنا بين مستوى المتعلم وزملائه، وبحثنا في الأسباب التي أدت إلى حصول هذه المتعلم على هذه الدرجة، وندعمها إذا كانت مرتفعة (حيث قد يكون هذا المتعلم حصل على أعلى رجة في الفصل)، ونعالجها إذا كانت منخفضة (قد يكون المتعلم حصل على أقل درجة في الفصل)، فإن هذا هو التقويم.أما الاختبار فهو إحدى الوسائل التي يمكن من خلالها الحصول على البيانات التي تستخدم في القياس أو التقييم أو التقويم.





النشاط (الأول)

قارن بين : التقويم، والتقييم، والقياس، والأختبار، والسؤال

الزمن: ٥ دقائق

بناء على التفريق السابق بين (التقويم – التقييم – القياس – الاختبار - السؤال)، فإنه يمكن القول إن مفهوم التقويم أشمل وأعمّ من بقية المصطلحات، لذلك يجب مراعاة هذه الفروق عند استخدام التقويم.

مناقشة مفاهيم أخرى في التقويم اللغوي:

التقويم المستمر، تقويم الأداء، المعيار، مخرجات التعلم، نواتج التعلم، مهارات اللغة العربية، المفاهيم اللغوية، المعارف اللغوية، القواعد اللغوية، وجدانيات اللغة العربية.

أسباب الاهتمام بتطوير أساليب تقويم التعلم اللغوي:

هناك أسباب عدة تدعونا إلى الاهتمام بتطوير أساليب التقويم منها:

- ملاحظة بعض الأخطاء العلمية في صياغة الأسئلة في الاختبارات النهائية، فقد حلل الباحثان بعض أوراق الاختبارات في دراسة علمية سابقة بتكليف من المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ووجدا أنها لا تقيس إلا مستويات منخفضة من العمليات العقلية كأحد جوانب التعلم، إضافة إلى أن بعض هذه الأوراق تقيس أشياء لا تتعلق بطبيعة المقرر أو محتواه؛ فمثلًا: اطلع على اختبارات في مقررات اللغة العربية للصفوف من: (1 - 6)، ووجدا أن هذه الاختبارات لا تتعلق بمهارات اللغة العربية ومعارفها ومفاهيمها، حيث كانت الاختبارات تقيس المحتوى، فضلًا عن كونها تقيس جوانب تعلم لا تتناسب وطبيعة المتعلمين.

- ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة مثل (عبد الوارث عبده الرزاحي، 2005، 426، أحمد يوسف قواسمة، 2007، 103، نوال محمد الراجح، هند عبد الله الثنيان، 2007، 184) من ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في صياغة الأسئلة وتصميم الورقة الاختبارية.

- ما أشارت إليه بعض الدراسات السابقة من وجود خلل في تصميم أوراق الاختبارات في مرحلة التعليم الجامعي، مثل: (محمد فرحان القضاة، وهاني صلاح مقدادي، ورزق رمضان أبو صقر، 2008، 291، خديجة ضيف الله القرشي، 2010، 19، رائد محمد السطري، 2010، 127)، مما يتطلب تقويم أوراق الاختبارات في الجامعات، ومنها الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

- الحاجة الملحّة إلى تطوير تعليم اللغة العربية، والتقويم أحد مداخل الإصلاح اللغوي المهمة؛ حيث رصدت أحدث دراسة للمركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، مظاهر كثيرة لضعف مخرجات تعلم اللغة العربية، ومسحت أسباب هذه المظاهر، وقدمت مقترحات للعلاج .(قاسم، والحديبي، 2016).

- حاجة الكثيرين من المعلمين إلى تنمية قدراتهم ومهاراتهم في تقويم المقررات؛ حيث إن هناك كثيرًا من الطلاب الذين يحصلون على تقديرات مرتفعة في مقررات بعينها، وهذا التقدير المرتفع لا يعكس مستواهم العلمي الحقيقي، ما يجعل هناك مشكلة في مستوى الخريج، سواء عندما ينتقل من مستوى دراسي إلى آخر، وعندما يتخرج بتقدير مرتفع ولا يستطيع أن يتوافق مع المجتمع.



النشاط (الثاني)

تفاكر في واقع تقويم التعلم اللغوي في الميدان

الزمن: ٥ دقائق



لي تجربة شخصية في تقويم أوراق الاختبارات بالمدرسة أو الوزارة في ضوء معايير التقويم الجيد، أذكرها وأناقش مع زملاء المجموعة مميزات الاختبارات وعيوبها من خلال تجربتي.

لماذا تطوير التقويم اللغوي؟

قبل البدء في عرض محتوى هذه الحقيبة هناك عدد من الأسس التي ينبغي أن تستند إليها عند تعليمك للغة العربية بصرف النظر عن إستراتيجية التدريس التي تستخدمها، ومن هذه الأسس ما يأتي:

لماذا التطوير اللغوي؟

عندما تقوم متعلمي اللغة العربية ينبغي أن يكون لديهم القدرة على أداء المهمات السبعة الأتية:

- فهم المحاضرات.
- فهم النصوص الدراسية.
- أخذ الملاحظات من المحاضرات والنصوص.
- المشاركة في كل المناقشات.
- إجراء البحوث الأساسية.
- تقديم العروض الشفوية
- كتابة المقالات الدراسية.

التقويم اللغوي الأصيل (البديل):

من بين المصطلحات الحديثة في مجال التقويم مصطلح (التقويم الأصيل أو التقويم البديل).

وفيما يأتي عرض لنماذج من التعريفات التي قدمت للتقويم الأصيل تمهيدًا لعرض التعريف المناسب له:

- عرف باكار ومعاونوه (Bakker,et al,1990) تقويم الأداء أو الأصيل بأنه تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يشتمل أيضًا على أساليب أخرى متنوعة، مثل: ملاحظة أداء المتعلم، والتعليق على نتاجاته، وإجراء مقابلات شخصية معه، ومراجعة إنجازاته السابقة.

- عرف ويجنز (Wiggins,1992) التقويم الأصيل بأنه التقويم الذي يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكوِّن نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية.

- عرف بيرنبوم ودوشى (Birenbaum&Dochy,1996) التقويم الأصيل بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك.

- تعريف ويكستروم، نرمينا، (Wikstrom,Nermina,2007,14) للتقويم البديل بأنه عملية مستمرة يشترك فيها الطالب والمعلم فى إصدار أحكام عن تقدم الطالب باستخدام مجموعة من الأساليب والإستراتيجيات، مثل: مهام الأداء وسجلات الإنجاز والصحائف الكتابية وتقويم الأقران وأنشطة التعلم التعاوني والمقابلات والامتحانات، وسمي بديلًا لأنه بديل عن الاختبارات المقننة المستخدمة بشكل منفرد.

بناء على التعريفات السابقة يمكن تعريف التقويم الأصيل بأنه:



عملية مستمرة يقوم بها العالم بنفسه أو بمشاركة المتعلمين بإستخدام الإجراءات كافة التي تمكنه من قياس جوانب التعلم المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) بهدف تشخيص مواطن القوة ومواطن الضعف ووضع مقترحات لعلاجها

استنتاجات من التعريف السابق:

- يتميز تقويم الأداء أو الأصيل بأنه عملية مستمرة ولا يتم مرة واحدة.
- يستخدم التقويم الأصيل إجراءات متنوعة.
- يقوم المعلم بنفسه أو بمشاركة المتعلمين في التقويم الأصيل.
- يهدف التقويم الأصيل إلى قياس جوانب التعلم المختلفة.
- يعزز التقويم الأصيل جوانب القوة عند المتعلمين.
- يعالج التقويم الأصيل جوانب الضعف عند المتعلمين.

النشاط (الثالث)

تعريف تقويم الأداء أو الأصيل أو البديل

الزمن: ٥ دقائق



مصطلحات مرتبطة بتقويم الأداء أو الأصيل أو البديل:

من المصطلحات المرتبطة كثيرًا مصطلح التقويم الأصيل ما يوضح الشكل الآتي:

مصطلحات مرتبطة بتقويم الأداء أو الأصيل

- التقويم الحقيقي
- التقويم الواقعي
- التقويم الطبيعي
- التقويم القائم على الأداء
- التقويم البنائي
- التقويم الوثائقي
- التقويم السياقي
- التقويم البحثي
- التقويم الكيفي
- تقويم الكفاءة
- التقويم المتوازن
- التقويم المتضمن في المنهج
- التقويم القائم على المنهج
- التقويم المباشر



ميزات استخدام (تقويم الأداء أو الأصيل) في تعليم اللغة العربية:

تتمثل أهم ميزات تقويم الأداء أو التقويم الأصيل فيما يأتي:

- تنشيط الطالب وحفزه على الإنجاز وتقليل قلق الاختبار وتعزيز مفهوم الذات لديه.
- يستخدم مع أنواع الطلاب كافة مهما اختلفت أعمارهم خلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية.
- ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.
- ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم.
- يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطالب.
- ينمي مهارات التعاون بين الطلاب.
- ينمي مهارات المواطَنة المسؤولة.
- يشخص عملية تقييم الطلاب؛ فيقارن أداء الطالب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف.
- مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم.
- يحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم. (زيتون، 2006، ص523).

النشاط (الخامس)

مقترحات للتغلب على محددات تقويم الأداء

الزمن: ٥ دقائق



محددات استخدام (تقويم الأداء) في تعليم اللغة العربية:

هناك محددات عدة تعوق استخدام (تقويم الأداء) في تعليم اللغة العربية ؛ وذلك نظرًا إلى حداثته من ناحية، وتعدد أدواته وتعقدها نسبيًّا من ناحية أخرى.وتتمثل أهم محددات استخدام (تقويم الأداء) فيما يأتي:

- ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقويم البديل.
- عدم اقتناع بعض الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرهم بجدوى التقويم البديل

وأهميته وبعضهم يقاوم هذا النوع من التقويم لعدم تعُّودهم عليه.

- هناك شكوك تُثَار حول موضوعية وعدالة هذا النوع من التقويم؛ إذ يعيب عليه بعض المتخصصين في مجال التقويم التربوي احتمالية حدوث تحيُّز من قبل المعلمين القائمين عند تقويم أداء الطلاب في مهام التقويم، وهم كذلك يشككون في ثبات هذا النوع من التقويم.
- يستنفد هذا النوع من التقييم وقتًا أطول من المعلم في إعداد واختيار مهام التقويم وفي تقدير أداء الطلاب فيها.
- ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم البديل مقارنة بالتقويم التقليدي.
- صعوبة إدارة الصف في ظل انشغال المعلم في تقويم أداء أحد الطلاب أو مساعدته واحتمال حدوث حالة من الفوضى وانفلات النظام من جراء ذلك. (زيتون، 1428، ص524)

النشاط (الرابع)

لخص ميزات تقويم الأداء الأصيل

الزمن: ٥ دقائق



استخدام التقويم في التعليم اللغوي:

يمكن استخدام التقويم في التعليم اللغوي من خلال أشكال عدة، أهمها ما يأتي:

- تقويم المفاهيم اللغوية: (نحو، صرف، بلاغة،... إلخ).
- تقويم المهارات اللغوية: (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
- تقويم الوعي الثقافي: (الثقافة المحلية، الثقافة العربية، الثقافة الإسلامية، الثقافة العالمية ، الثقافة العامة).
- تقويم مهارات التواصل اللغوي: (الاستقبال اللغوي، الإنتاج أو الإرسال اللغوي).
- تقويم مهارات التفكير اللغوي.
- تقويم الاتجاه نحو اللغة العربية (طبيعتها، أهميتها، تعلمها، معلمها، ناطقيها).


المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج


الوحدة الثانية
تطبيقات عملية على
التقويم اللغوي

نماذج من الأدوات الحديثة في التقويم اللغوي:

هناك العديد من الأدوات التي يمكن استخدامها كي نقوّم التعلم، ومن أشهر هذه الأدوات ما يأتي:





تساؤلات للتفاكر:

- كيف يمكن أن نقوّم التعلم اللغوي بصورة دقيقة؟
- ما أدق أداة من أدوات التقويم التي يمكن استخدامها في تعليم اللغة العربية؟
- كيف يمكن التغلب على الصعوبات التي تواجه تطبيق الأدوات الحديثة في تقويم تعليم اللغة؟



ورشة تطبيقية

التخطيط لتقويم الأداء اللغوي

بالتعاون مع زملاء المجموعة نقوم بالآتي:

الخطوة الأولى:

تحديد منهج للصفوف من الصفوف (1 - 6).

الخطوة الثانية:

تحديد المعايير من وثيقة المنهج أو دليل المعلم.

الخطوة الثالثة:

إعداد قائمة المهارات اللغوية موزعة على المهارات الأربع الرئيسة لهذا الصف.

الخطوة الرابعة:

اقتراح أدوات تقويم لهذه المهارات.



الحقيبة التدريبية الثانية

تقويم مهارات اللغة العربية

في الصفوف (1 - 6)

2016 م



المحتويات

مقدمة:

الحمد لله الذي شرف العربية بالقرآن الكريم، والصلاة والسلام على نبينا محمد ﷺ الناطق بلسان عربي مبين، والهادي إلى الصراط المستقيم، وبعد:

فجميعنا يعلم أهمية التقويم في التعليم بصورة عامة، وتعليم اللغة العربية بصورة خاصة؛ إذ إنه مدخل رئيس لتطوير العملية التعليمية في أركانها جميعًا، خاصة إذا كان التقويم مبنيًّا على أسس، ومعايير علمية.

ويرصد الواقع أن تقويم تعليم اللغة العربية وتعلمها في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج غير موحّد في أساليبه وأدواته من حيث سياسة التقويم، وهذا ما اتضح من خلال الاطلاع على وثائق وأدلة سياسات التقويم في اللغة العربية في الدول الأعضاء، وأن الدول الأعضاء متفاوتة في استخدام أساليب التقويم اللغوي وأدواته عند تقويم طلاب التعليم العام، وهذا ما أثبتته الدراسة الأخيرة التي أجراها المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج بالشارقة بعنوان:(أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول)، ما جعل الدراسة توصي بتطوير تقويم تعليم اللغة العربية وتعلمها، وتضع تصورًا لتطويره.

من هنا جاءت فكرة البرنامج التدريبي الحالي ليقدم إطارًا عامًّا للتدريب على تقويم مهارات اللغة العربية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

وجدير بالذكر أن تقويم مهارات اللغة العربية جاء في أول حقيبة تدريبية؛ نظرًا إلى أن هذه المهارات تمثل الهدف الرئيس من تعليم وتعلُّم أية لغة.

من هنا جاء حرص المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج على أن يقدم برنامجًا تدريبيًّا لمعلمي اللغة العربية على تقويم مهارات اللغة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.



الجلسة الأولى
التعارف والتعريف بالبرنامج



اسم البرنامج التدريبي:

تقويم المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصفوف (1 - 6).



أيهما أفضل في تعليم اللغة:

- تقويم مهارات اللغة بطريقة عملية؟
- تقويم مهارات المتعلمين عن مهارات اللغة؟

ما النتائج التي تترتب على كل نوع مما سبق؟

الفئة المستهدفـــــة :

يستهدف البرنامج زملاءنا من معلمي اللغة العربية في الصفوف (1 - 6) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.



عشر ساعات تدريبية مقسَّمة على يومين

اليوم التدريبي: خمس ساعات تدريبية

(بالإضافة إلى الأنشطة الإثرائية المرفقة بالبرنامج التدريبي)







المخرجات المتوقَّعة من البرنامج التدريبي:

من المتوقع بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي أن يصبح كل مشارك قادرًا على أن:

- يعدد مهارات اللغة العربية.
- يوضح خطوات تصميم بطاقة الملاحظة.
- يوضح خطوات بناء المهمات اللغوية.
- يصمِّم بطاقة ملاحظة لقياس إحدى مهارات اللغة العربية.
- يصمِّم مهمة لغوية لقياس إحدى مهارات اللغة العربية.

محتوى البرنامج التدريبي:

عزيزي المشارك، لتحقيق المخرجات السابقة لهذا البرنامج التدريبي، فإنه يتضمن المحاور الخمسة الآتية:

المحور الأول: التعارف، والتعريف بالبرنامج.

المحور الثاني: بطاقة الملاحظة.

المحور الثالث: المهمات اللغوية.

المحور الرابع: تطبيقات عملية على تقويم مهارات اللغة العربية.

المحور الخامس: ختام البرنامج، وتقويمه.

طرائق التدريب المستخدمة:

لتحقيق المخرجات المتوقعة من هذا البرنامج، ولعرض محتواه بصورة دقيقة؛ فإن هناك طرائق عدة نستخدمها معًا، هي:

- حل المشكلات.
- التفكير الجمعي.
- تمثيل الأدوار.
- القدح الذهني.

- الحوار والمناقشة.
- التطبيقات العلمية.

إرشادات قبل البدء في البرنامج التدريبي:

عزيزي المشارك، علينا أن نتعاون حتى يحقق هذا البرنامج المتوقع منه، لذلك عليك مراعاة ما يأتي:



- التزام آداب الحوار والنقاش لتبادل الخبرات والآراء وصولًا إلى خبرة متكاملة.
- مراعاة أن يكون الحوار والنقاش في صلب موضوع البرنامج التدريبي.
- المشاركة بفاعلية في تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- احترام رأي الآخرين، فلو تشابهت أفكار الناس فلا أحد يفكر.
- إبداء الرأي بصراحة وموضوعية والإفصاح عن الأفكار الشخصية حول الموضوع.
- تجنب التقليل من آراء الآخرين أو أهمية أفكارهم.
- الاختصار في عرض الآراء والأفكار الشخصية حفاظًا على وقت التدريب.
- الالتزام بالوقت المحدد للأنشطة.



نشاط تأسيسي للبرنامج التدريبي:

- ما المهارات اللغوية؟
- ما مجالات تقويم نواتج التعلم اللغوي؟
- عَدِّد أدوات التقويم التي تستخدمها في تقويم نواتج تعلم اللغة العربية.

مكونات البرنامج التدريبي

يتكون البرنامج التدريبي من ثلاث وحدات:

- الوحدة الأولى: بطاقة الملاحظات وتوظيفها في تقويم المهارات اللغوية.
- الوحدة الثانية: المهمات اللغوية وتوظيفها في تقويم المهارات اللغوية.
- الوحدة الثالثة: تطبيقات عملية على تقويم مهارات اللغة العربية.

وسيتم -بإذن الله تعالى- التركيز على التطبيقات العملية، ولا على المعلومات النظرية؛ لذلك علينا أن نتعاون معًا.

الوحدة الأولى
بطاقة الملاحظة وتوظيفها في تقويم المهارات اللغوية

مقدمة الوحدة:

تم البدء بتقويم المهارات اللغوية لما لها من أهمية، حيث خُصص لها وزن نسبيّ أكبر من مجالات التقويم اللغوي؛ لأن اللغة العربية ذات طبيعة مهارية، وحتى المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية، ووجدانيات اللغة لا بد من أن تخدم المهارات اللغوية، فلا قيمة لها من دون توظيفها عند الاستخدام في التواصل وغيره.

فنعرض لأساليب تقويم مهارات اللغة العربية للصفوف من (1 – 6)، والإجراءات المتبعة في تقويمها، وهي من أهم مخرجات تعلم اللغة العربية، حيث تتسم هذه المادة الدراسية بالطبيعة المهارية، وتتمثل هذه المهارات اللغوية في أربع مهارات رئيسة، هي:

1. مهارات الاستماع.
2. مهارات التحدث.
3. مهارات القراءة.
4. مهارات الكتابة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المهارات اللغوية يجب أن تقوم باستخدام أدوات مناسبة، وأن اختبار الورقة والقلم لا يقيس المهارات اللغوية بدقة، وعند تقويم هذه المهارات تستخدم الأساليب والأدوات الآتية:

1. الملاحظة.
2. المهام اللغوية.

وفيما يأتي توضيح لإجراءات استخدام (بطاقات الملاحظة والمهام) في تقويم المهارات اللغوية، ونماذج لبطاقات ملاحظة، ومهام لغوية، تسخدم في تقويم المهارات، يمكن للمعلم الاسترشاد بها.

نشاط (1):

من وجهة نظرك، كيف يمكننا تطوير تقويم مهارات اللغة العربية وعناصرها؟

....

....





الوحدة الأولى

بطاقة الملاحظة
وتوظيفها في تقويم
المهارات اللغوية

خطوات استخدام بطاقات الملاحظة في تقويم مهارات الأداء اللغوي

1. تحديد المهارات الفرعية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مهارة رئيسة مقررة على الصف الدراسي.
2. تصميم بطاقة الملاحظة المناسبة لكل مهارة.
3. تطبيق بطاقة الملاحظة، وتقدير مستوى الطلاب.

وفيما يأتي تفصيل كل إجراء من الإجراءات السابقة:

1. تحديد المهارات الفرعية ومؤشرات الأداء الدالة عليها لكل مهارة رئيسة مقررة على الصف الدراسي:

يتبع المعلم طريقة تحليل معايير الأداء اللغوي المقررة على طلاب الصف، ويحدد مؤشرات أداء كل مهارة فرعية أو نقطة مرجعية، تابعة للمهارة الرئيسة، ويُعد قائمة المهارات والمؤشرات؛ تمهيدًا لإعداد بطاقات الملاحظة الخاصة بكل مهارة رئيسة، وتصبح قائمة المهارات كالآتي.

مثال: قائمة المهارات اللغوية ومؤشرات أداء كل مهارة للصف الأول:

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مؤشرات الأداء
الاستماع	يلتزم آداب الاستماع	يجلس جلسة صحيحة.
		ينظر إلى المتحدث في مواقف التواصل المباشر.
		يستمع متجنبًا اللهو أو كثرة الحركة.
	يتعرف المسموع	يحدد أصوات الحروف العربية عند الاستماع إليها.
		يربط بين الصوت واسم الحرف الدال عليه.
		يميز عند استماعه بين الأصوات المتقاربة في النطق.
	يفهم المسموع	يستنتج معنى الكلمة من سياق النص المسموع.
		يستنتج معنى الكلمة من خلال سياق النص المسموع.
		يحدد مضاد الكلمة من خلال سياق النص المسموع.



المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مؤشرات الأداء
التحدث	يلتزم آداب التحدث	يجلس أو يقف بحيث يراعي الذوق العام أثناء التحدث
		يجلس أو يقف في مكان مناسب ممن يحدثهم.
		يجلس أو يقف بحيث لا يعبث بأشياء أمامه أثناء التحدث.
	يستخدم عناصر اللغة بشكل صحيح أثناء التحدث	ينطق الأصوات الصامتة نطقًا صحيحًا.
		ينطق أصوات الحروف العربية مرتبة من الألف إلى الياء من الذاكرة.
		ينطق الأصوات الصامتة (الحروف) نطقـًا صحيحـًا.
	يتحدث معبرًا عن مواقف حياتية	يصف مكانًا يفضله مثل الصف أو المنزل.
		يذكر عدد نوافذ المكان.
		يذكر الألوان الموجودة في المكان.
القراءة	ينمي الاستعداد لتعلم القراءة	يضع الكتاب أمامه بصورة صحيحة.
		يجلس جلسة صحيحة للقراءة.
		يترك مسافة مناسبة بين عينيه والمقروء.
	يتعرف المقروء وينطقه	ينطق أصوات الحروف العربية الثمانية والعشرين قراءة صحيحة.
		يميز بين شكل الحرف في مواضعه المختلفة من الكلمة.
		يميز عند القراءة بين الحروف المتشابهة رسمًا.
	يكتسب المفردات	يرتب كلمات ألفبائيًّا بحسب الحرف الأول.
		يفسر معاني المفردات الواردة في النصوص التي يدرسها.
		يحدد أضداد المفردات الواردة في النصوص التي يدرسها.

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية	مؤشرات الأداء
الكتابة	يستعد للكتابة	يمسك القلم بطريقة صحيحة أثناء الكتابة.
		يكتب بطريقة صحيحة من اليمين إلى اليسار.
		يكتب من أعلى لأسفل.
	يراعي قواعد الكتابة	يكتب الحروف كتابة واضحة.
		يكتب الحروف بحجم مناسب.
		يكتب مراعيـًا المسافات المناسبة بين الحروف غير المتصلة.
	يوظف عناصر اللغة أثناء كتابته	يختار المفردات المناسبة في ملء فراغات الجمل لتكملتها.
		يستخدم كلمات مفهومة عند كتابته.
		يستخدم جملًا بسيطة في كتابته.

تصميم بطاقة الملاحظة المناسبة لكل مهارة:

تستخدم الملاحظة كأداة لتقويم المهارات اللغوية، وهي طريقة فاعلة في تقويمها، خاصة إذا تم تحديد المهارات المراد ملاحظتها بدقة، بعد تحديدها من خلال معايير تعلّم الطلاب في صف دراسي محدد، وتتم الملاحظة باستخدام البطاقة عن طريق ملاحظة أداء الطلاب في كل مهارة، وتتيح الملاحظة الفرصة للمعلم أن يقوِّم المهارات اللغوية الأدائية بدقة.

إجراءات تصميم بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية:

لتصميم بطاقة ملاحظة أداء تلاميذك لمهارات اللغوية لتقويمهم في الجوانب المهارية المتعلقة بالمنهج اتبع ما يأتي:

1. حدِّد منهج الصف الدراسي الذي تريد إعداد البطاقة له.



2. حـدِّد المهـارات اللغويـة الرئيسـة والفرعيـة ومؤشـرات الأداء الدالـة عليهـا والـواردة فـي المنهـج.
3. حدِّد المهارة المراد تقويمها، مثل القراءة.
4. صُغ المهارات في عبارة توضح أداء التلميذ لها.
5. نظِّم هذه العبارات في البطاقة.
6. حـدِّد الطريقـة التـي ستقيِّم بهـا التلاميـذ: قائمـة شـطب (نعـم، لا)، أوسلالم تقدير (دائمًـا، أحيانًـا، نـادرًا).
7. راجع القائمة بحيث تنطبق صياغات العبارات مع الطريقة المتَّبعة في الملاحظة.

أدوات الملاحظة:

1. السجلات القصصية:

وفيها يتم وصف أداء التلميذ في المهارة اللغوية عامة، ويسجل على بطاقة خاصة به، كما يدوّن تاريخ التقويم، ويتم الاحتفاظ به في ملف التلميذ، وتأخذ البطاقة هذا الشكل.

قوائم الشطب:

وتستخدم لتقويم مهارات لغوية محددة مسبقًا، مثل: مهارات القراءة الجهرية، ويقوم المعلم بتحديد الأداءات التي تتم ملاحظتها بوضع إشارة (✔) أمام الأداء الذي تمت ملاحظته، وهي نوعان: قوائم عامة: ويتم فيها ملاحظة مهارات عامة يمكن ملاحظتها في أي وقت لكل التلاميذ، وقوائم محددة: ويتم فيها تحديد مهارات لغوية بعينها خاصة بمهارة رئيسة، وتخصص بطاقة لكل تلميذ.

مثال: قائمة عامة:

م	المهارات / الاسـم	الاستماع والإنصات	الطلاقة اللغوية	الأداء القرائي	التعبير الإنشائي
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

مثال: قائمة محددة:

وفيها يتم تحديد قائمة المهارات اللغوية اللازمة أو المقررة على التلاميذ، والتي تخص مهارة رئيسة محددة، مثل: القراءة الجهرية (الأداء القرائي)، وذلك من خلال تحليل معايير المحتوى المتضمنة في وثيقة المنهج، كما سبقت الإشارة، كما يتم تحديد مؤشرات الأداء الدالة على مدى تحقق هذه المهارة، وفيما يأتي مثال لبطاقة ملاحظة من نوع القوائم المحددة لقياس مستوى أداء تلاميذ الصف الأول الإبتدائي في القراءة الجهرية.



بطاقة ملاحظة مهارات الأداء القرائي لتلاميذ الصف الأول الإبتدائي

الاسم: .... التاريخ: ....

جوانب التقويم	نعم	لا	ملاحظات
يتعرف الحروف بحركتيها القصيرة والطويلة.			
يتعرف الكلمات والجمل الواردة في النصوص.			
يكتسب المفردات الواردة في النصوص.			
يفهم دلالة المفردات الواردة في النصوص.			
يفهم النص المقروء.			
يقرأ النصوص الأدبية المقررة عليه.			
يفهم النصوص الأدبية المقررة عليه.			
يتذوق النصوص الأدبية المقررة عليه.			

(3) سلالم التقدير:

وتختلف عن قوائم الشطب في أن المعلم يلاحظ المهارة ويحِّدد فئة أو عدد مرات الأداء، ويمكن ملاحظة مهارات الأداء نفسها الواردة في قوائم الشطب، لكنه في سلالم التقدير يحدد مستوى الأداء أو الفئة.

وفيما يأتي مثال لبطاقة ملاحظة من نوع سلالم التقدير، لمهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الإبتدائي، تم اشتقاقها من معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى(قاسم، والحديبي، 2015م):

بطاقة ملاحظة مهارات التحدث لتلاميذ الصف الثاني الإبتدائي:

الاسم: .... التاريخ: ....

المهارة	تقدير الأداء			
	متفوق	جيد	مقبول	ضعيف
يلتزم الهيئة المناسبة أثناء تحدثه.				
يبدي اهتمامًا بمن يحدثهم.				
يستخدم المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء تحدثه.				
يستخدم تراكيب لغوية صحيحة.				
يصف ما حوله بصورة صحيحة.				
يحكي خبرة شخصية.				
يتواصل شفويًّا مع الآخرين.				
يستخدم التواصل غير اللفظي بشكل مناسب.				
يلقي الأناشيد إلقاء معبرًا.				
يحكي بأسلوبه قصة مصورة أو مسموعة.				
يوظف مهارات التفكير الناقد.				
يوظف مهارات التفكير الإبداعي.				
يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بدينه.				
يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بوطنه.				
يتحدث ليعبر عن الاعتزاز بلغته.				
يخلو حديثه من الإبدال.				
يخلو حديثه من الإضافة.				



بطاقة عامة لملاحظة أداء الطلاب اللغوي:

البطاقة الآتية من الممكن أن يستخدمها المعلم لتقويم أداء طلابه بصورة عامة إجمالية تجمع كل المهارات اللغوية، وبها يستطيع تكوين فكرة متكاملة عن الطالب (قاسم، 2005، ص35)

اسم المتعلم: .... المدرسة: ....

الصف: .... تاريخ التقويم: ....

يحدد المقيم مستوى أداء المتعلم في كل معيار من المعايير الآتية بوضع علامة (✔) أمام محك التقييم وأسفل (متفوق، جيد، متوسط، ضعيف).

م	محكات التقييم	مستويات الأداء			
		متفوق (4)	جيد (3)	مقبول(2)	ضعيف (1)
المعيار الأول: يطور المتعلم استيعابه لما يسمعه من معلمه وأقرانه داخل الفصل وخارجه.					
1	التفاعل مع المتكلم.				
2	تحديد المعنى العام والأفكار الرئيسة				
3	الاستنتاج.				
المعيار الثاني: يستخدم المتعلم استراتيجيات متنوعة في تحليل المادة المسموعة وتقويمها.					
1	تحليل المسموع				
2	تقويم المسموع.				
المعيار الثالث: يستخدم المتعلم لغة الحديث استخدامًا جيدًا في التواصل مع معلمه وأقرانه معبرًا عن أفكاره بوضوح.					
1	اللغة الوصفية والتعبيرية.				
2	تنظيم الأفكار.				
3	شرح المعلومات.				
4	المناقشة.				

م	محكات التقييم	مستويات الأداء			
		متفوق (4)	جيد (3)	مقبول(2)	ضعيف (1)
المعيار الخامس: يطبق المتعلم مهارات القراءة الجهرية ويمارسها بطلاقة.					
1	نطق الأصوات وتمييز الحروف.				
2	القراءة المعبرة عن المعنى.				
3	ضبط الكلمات.				
4	الثقة والسرعة.				
المعيار السادس: يدرك المتعلم دلالة الكلمات والمفاهيم والمفردات اللغوية الواردة في النص المقروء.					
1	توضيح معاني الكلمات وأضدادها.				
2	فهم التركيبات البسيطة.				
3	الاستخدام المجازي للكلمات.				
المعيار السابع: يفهم المتعلم الملامح العامة للنصوص والكتب المقروءة ويحللها وينقدها.					
1	تحديد العنوان والفكرة العامة.				
2	فهم المقروء وتحليله.				
3	نقد المقروء وإصدار الحكم.				
المعيار التاسع: يتبع المتعلم الخطوات التي تمر بها عملية الكتابة من التخطيط والتنظيم والمراجعة والتقويم والتحرير مستعينا بمصادر المعلومات والتقنيات الحديثة.					
1	وضوح الفكرة				
2	مصادر المعلومات.				
3	تنظيم الكتابة.				
4	سلامة اللغة.				



تطبيق بطاقة الملاحظة وتقدير مستوى الطلاب:

يتبع معلم اللغة العربية الإجراءات الآتية عند تقويم الطلاب باستخدام بطاقة الملاحظة:

- يصمم المعلم المواقف التعليمية التي تسمح له بتقويم أداء الطلاب.
- يطبق المعلم بطاقة الملاحظة أثناء أداء طلابه للمهارة اللغوية.
- يضع المعلم العلامة الدالة على مستوى الطالب أمام كل مؤشر أداء.
- يحسب المعلم عدد المؤشرات التي حصل فيها الطالب على مستوى متميز ويضربه في الرقم أو الدرجة المعبرة عن المستوى، ثم عدد المؤشرات التي تكررت عند المستوى الثاني (جيد) مثلًا، ويضربها في الدرجة المخصصة لها، وهكذا.
- يجمع الدرجات، ويكون مجموعها هو درجة الطالب في هذه المهارة.
- يحدد جوانب القوة وجوانب الضعف لدى الطالب.
- يقدم التغذية الراجعة مكتوبة وشفوية لكل طالب.


الوحدة الثانية
المهمات اللغوية
وتوظيفها في تقويم
المهارات اللغوية



الوحدة الثانية

المهمات اللغوية وتوظيفها في تقويم المهارات اللغوية

إجراءات استخدام المهام اللغوية في تقويم مهارات اللغة العربية:

1. إعداد قائمة المهارات اللغوية المقررة على الصف الدراسي.
2. بناء المهام اللغوية.
3. تطبيق المهمة اللغوية.
4. تصحيح المهمة اللغوية.

وفيما يأتي توضيح لما سبق

1. **إعداد قائمة المهارات اللغوية المقررة على الصف الدراسي:**

يقوم المعلم بتحليل معايير المحتوى المخصصة لكل صف دراسي، ويحدد المهارات الفرعية المقررة على هذا الصف والخاصة بكل مهارة رئيسة، ويعد قائمة بالمهارات اللغوية للصف الدراسي، كما يأتي:

قائمة المهارات اللغوية المقررة على الصف:.......

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية
الاستماع	يتعرف الأصوات.
	يتعرف الظواهر السمعية.
	يتعرف الكلمات والجمل.
	يفهم مضمون النص.
التحدث	يستخدم المفردات اللغوية بشكل صحيح أثناء تحدثه.
	يستخدم تراكيب لغوية صحيحة.
	يتواصل شفويًّا مع الآخرين.
	يستخدم التواصل غير اللفظي بشكل مناسب.

المهارة الرئيسة	المهارة الفرعية
القراءة	يتعرف الكلمات والجمل.
	يكتسب المفردات.
	يفهم دلالة المفردات.
	يفهم النص المقروء.
الكتابة	يكتب الكلمات كتابة صحيحة.
	يوظف المفردات اللغوية بشكل صحيح في أثناء كتابته.
	يستخدم تراكيب لغوية متنوعة.
	يكتب الجمل والموضوعات إلكترونيًّا بشكل صحيح.

2. بناء المهمات اللغوية:

فيما يأتي الخطوات اللازمة لتصميم المهام التي تجعل عملية التصميم أكثر وضوحًا وشمولية. وتركز هذه الخطوات بصورة أساسية على: (قاسم، وتيراب، 2009، ص ص 40 - 43).

1. العناصر الأساسية للمهمة الجيدة.
2. عملية التصميم.
3. بعض الأسئلة الأساسية التي تساعد الإجابة عنها مصمم المهمة في تنفيذ عملية التصميم بصورة فعالة، مثل:

أ. هل المهمة تقيس تعلمًا ذا أهمية لا بد من قياسه؟

ب. هل المهمة تتعلق بمخرجات المادة الدراسية؟

ومع هذا يجب مراعاة أن هذه الخطوات غير متسلسلة، ولا يعتمد بعضها على بعض في عملية التنفيذ. ففي كثير من الحالات على سبيل المثال، يتم البدء بتصميم أو تحديد الخصائص والمميزات التي يقوم عليها تقييم المهمة قبل تحديد مخرجات وأهداف المهمة. فبدلًا من التركيز على الخطوات يجب على المصمم التركيز على تصميم مهمة متكاملة، من حيث الشمولية ومطابقتها لكل من مخرجات وأهداف المساق وعناصر الإطار المفاهيمي التي تقيسها.



الخطوة الأولي: تحديد المخرجات التعليمية التي تقيسها المهمة:

يجب أولًا تحديد المخرجات التي تركز عليها المهمة، كما يجب التأكد من أن المهمة تقيس فعلًا هذه المخرجات وبصورة يمكن ملاحظتها في منتج أو أداء الطالب، واضعًا في الاعتبار الأسئلة الآتية:

1. ما أوجه التعلُّم التي يمكن قياسها بواسطة هذه المهمة؟
2. ما مؤشرات أوجه التعلم التي يمكن ملاحظتها بواسطة المقيِّم عند إعطاء الحكم على منتج أو أداء الطالب؟ بمعنى آخر ما الأشياء التي يمكن أن يبحث عنها المقيِّم في منتج أو أداء الطالب (مكونات عملية التعلم اللازمة للقيام بالمهمة: معارف، مهارات، اتجاهات)؟

الخطوة الثانية: وصف المهمة:

يجب وصف المهمة بطريقة يمكن فهمها بواسطة كل الطلبة، كما يجب تحديد نوعية المنتج أو الأداء أيضاً، وللتأكد من وضوح الوصف يمكن استخدام الأسئلة الآتية:

1. هل تم تحديد متطلبات المهمة الأساسية التي تساعد الطالب على الأداء؟
2. هل المهمة - بصورة عامة - واضحة للطالب توضح له المطلوب القيام به؟
3. هل تقوم المهمة على مواقف حياتية حقيقية أو ذات صلة بمشكلات أو موضوعات تهم الطالب أو المجتمع؟

وأخيرًا يجب التأكد من أن المهمة تصف وبوضوح السياق أو الإطار الذي ستنفذ فيه المدرسة: (المكتبة، المعمل، ....إلخ

الخطوة الثالثة: تحديد طريقة التقويم:

يجب تحديد طريقة التقويم (منتجًا أو أداءً) كدليل لاكتساب المعارف والمهارات المتعلقة بالمخرجات والأهداف التي تقيسها المهمة، واضعين في الاعتبار الأسئلة الآتية:

1. هل للطالب حرية الاختيار في تحديد الأنشطة والأداءات التي تحقق المنتج أو الأداء؟
2. ماذا يتوقع من الطالب عند القيام بتنفيذ هذه المهمة؟
3. ما الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه المهمة؟
4. ما درجة ونوعية المساعدة التي يمكن أن يقدمها المقيِّم للطالب؟

الخطوة الرابعة: تحديد الكفايات المستخدمة في المهمة:

يجب تحديد الكفايات المستخدمة في المهمة التي قد تشمل: معارف، ومهارات، واتجاهات، والأثر على تعلم الطلبة. ويجب التركيز على تلك الجوانب التي تساعد على تطبيق عمليات ومهارات التفكير عند تنفيذ المهمة بدلًا من الاعتماد على استرجاع المفاهيم والحقائق (Campbell, 2000)

كذلك يجب تحديد تلك السمات التي تساعد الطلبة على استخدام مهارات التفكير العليا، مثل: التصنيف، والتحليل، التركيب، وعمليات اتخاذ القرار أو عمليات التقصِّي التجريبي اللازمة لتنفيذ المهمة. كذلك يجب تحديد نوع الكفاية أو الكفايات التي يجب إظهارها عند تنفيذ المهمة.

الخطوة الخامسة: تحديد محكات الأداء:

يجب تحديد المحكات للحكم على المهمة المنجزة، كما يجب أن تكون هذه المحكات واضحة بحيث تساعد المقيِّم على التمييز بين مستويات أداء الطلبة، معرفية كانت أو مهارية. والأسئلة الآتية يمكن أن تكون محورًا للتفكير حول محكات الأداء:

1. هل تم تحديد المحكات للحكم على المهمة؟
2. هل تعكس هذه المحكات أهم خصائص التعلم المستهدف والمرجو قياسه بهذه المهمة؟

الخطوة السادسة: تصميم مقياس (مقاييس) الأداء:

من أهم خطوات الحكم على الأداء هو مطابقة أدوات القياس للهدف من المهمة نفسها؛ فيجب على المصمم تحديد بوضوح؛ الهدف من المهمة حتى يتسنى تصميم مقاييس مناسبة. ويقصد بمقياس الأداء هنا تلك المؤشرات التي تميز بين نوعية ومستويات المنتج أو الأداء. وعلى مصمم مقاييس الأداء مراعاة ما يأتي عند تصميم مقاييس الأداء:

1. وضع محكات التقييم التي تحدد مستويات التعلُّم في صفوف مقياس الأداء.
2. تحديد مستوى الأداء، الذي يمثل أعمدة مقياس الأداء.
3. في كل خلية من خلايا مقياس الأداء يجب تقديم وصف للأداءات والمعارف التي تصف كل مستوى أدائي. كما يجب أن يكون الوصف دقيقًا وواضحًا وخاليًا من العبارات الغامضة.



4. تحديد التدرج في الأداء من مستوى لآخر بصورة رقمية.
5. تحديد طرق تقدير الأداء التي تتناسب مع نظام التقدير (تقدير الدرجات المتبع وتضمينه في مقياس الأداء.

مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

من بين أساليب التقويم التي تسمح بإصدار حكم دقيق على أداءات المتعلمين (مقياس تقدير مستويات الأداء Rubric).

ويعد مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين (Rubric) أحد أساليب التقويم التي ظهرت في الفترة الأخيرة؛ لتكون معيارًا دقيقًا يمكن من خلاله قياس مدى تقدم المتعلمين في تعلمهم للمعلومات والمهارات، والقيم والوجدانيات. وفيما يأتي عرض لمفهومه، وأهميته، وكيفية إعداده، ونموذج له:

مفهوم مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

بداية تجدر الإشارة إلى أنه قد اختلف في ترجمة الكلمة الإنجليزية (Rubric)؛ حيث ترجمها البعض على أنها (قواعد تقدير مستويات التعلم)، وترجمها آخرون بأنها (مقياس تقدير أداء المتعلمين)، كما ترجمت بأنها (مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين المتدرج)، وترجمت - أيضًا بأنها - (التقويم القائم على المهام)، ويفضل البعض أن يستخدم الكلمة الإنجليزية مباشرة (روبرك Rubric)، وربما يرجع السبب في الاختلاف في ترجمة هذه الكلمة إلى جدة هذه الكلمة، وجدة استخدامها في الكتابات العربية.

وأفضل ترجمة لكلمة (Rubric) هى (مقياس تقدير مستويات الأداء)؛ لأن مضمون استخدام هذه الكلمة – كما ورد في الكتابات الأجنبية – يشير إلى أنها أسلوب من أساليب التقويم التي تستخدم لوصف أداءات المتعلمين في صورة مستويات قد تكون هذه المستويات ثلاثة مستويات (1، 2، 3)، وقد تكون أربعة (1، 2، 3، 4)، وقد تكون خمسة (1، 2، 3، 4، 5)، أو حسب ما يريد مقدر مستويات المتعلمين، وتتضمن هذه المستويات تدرجًا في أداء المتعلمين.

وبصورة موجزة يمكن القول إنه يُقصد بمقياس تقدير مستويات الأداء: مجموعة من المعايير الوصفية المتدرجة التي تحدد مدى ارتباط أداء المتعلم بمستوى التعلم المطلوب منه.

ومن ثم تصنف هذه المقاييس أداء المتعلمين بالنسبة إلى مستوى التعلم وفق درجاتهم المختلفة، وتستخدم كمرجعية عند الحكم على هذا الأداء.

أهمية مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين:

يمكن إيجاز أهمية قواعد تقدير مستويات التعلم في النقاط الآتية:

1. تسهم في بناء منظومة تقويم قائم على مستويات التعلم.
2. تسهم في بناء تقويم تتوافر له درجة عالية من الثبات؛ حيث تختلف النتائج – في غيبة مقياس تقدير مستويات الأداء – من معلم إلى آخر، ومن مهمة إلى أخرى، ما يؤدي إلى صعوبة التوصل إلى اتفاق حول مدى تحقيق المتعلمين لمستويات التعلم.
3. تعبر عن الأهداف الخاصة لمستويات التعلم بصورة أكثر تحديدًا من الأهداف التي تحددها كل من مؤشرات الأداء، والعلامات المرجعية، وبطاقة الملاحظة العادية.
4. تساعد في تتبع تطور أداء المتعلمين، ومن ثم الحكم على مدى تقدمهم في مستويات التعلم المنشودة.
5. تزيد من فهم كل من المتعلم والمعلم والآباء وغيرهم لمستويات التعلم، ومن ثم تسهيل استخدامها من خلال مساعدتهم على فهم طبيعة جودة الأداء المتوقع.
6. تكون معيارًا ومرجعًا للمتعلم أن يراجع درجاته ومستوياته في ضوئها؛ حيث إن كل مستوى محدد فيها بدقة.

أنواع مقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين:

هناك نوعان رئيسان لمقياس تقدير الأداء، هما: (المقياس الكلي، والمقياس التحليلي)، لكن ظهر في الآونة الأخيرة نوعان، هما: (مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة، ومقياس تقدير الأداء متعدد السمات).وفيما يأتي عرض موجز لهذه الأنواع:

مقياس تقدير الأداء الكلي:

هو الذي ينظر إلى أداء المتعلم بصورة شمولية، ويعمل على تقدير مستواه ككل؛ حيث يمثل كل تقدير في المقياس انطباعًا عامًّا، ويعطى المتعلم علامة واحدة متكاملة حول أدائه، ولا يعد هذا النوع مناسبًا لاستخدام غرفة الصف؛ لأنه يهتم بالكفاءة الكلية، ولا يصمم ليقابل مخرجات التعلم الفرعية.



ويتم تصميم هذا المقياس وفقًا للشكل الآتي:

نموذج لمقياس تقدير أداء متدرج لأداء قرائي (كلي)

المحكات	وصف الأداء
تعرف المقروء	التعرف صحيح لجميع الكلمات والجمل خاصة الجديد منها.
نطق الأصوات	مخارج الحرف صحيحة، والأصوات واضحة، خاصة الحروف المتشابه نطقا.
الأداء الصوتي	الصوت واضح، وعالٍ يسمعه الجميع، ومتنوع النغمة.

مقياس تقدير الأداء التحليلي:

في هذا المقياس يتم تقسيم الأداء بصورة متدرجة منفصلة عن بعضها، تمثل أبعادًا مختلفة للأداء، ويقاس كل بعد بشكل منفصل، ثم تجمع نتائج الأبعاد لتحديد نتيجة كلية، ويعطى تعدد الأبعاد الفرصة للمعلم لقياس مجالات متعددة قد تختلف كل منها في درجته الكلية حسب الأهمية، كما توفر قواعد التصحيح التحليلية معلومات أكثر للطلاب حول نقاط قوتهم، ونقاط ضعفهم في المجالات المتعددة لأدائهم.

مثال: لمقياس تقدير الأداء التحليلي:

نموذج لمقياس تقدير أداء متدرج (تحليلي)

المحكات	وصف الأداء			
	متفوق	جيد	مقبول	ضعيف
تنظيم التحدث	الاستهلال مبتكر. الحديث مترابط.	الاستهلال مناسب. الحديث متسلسل.	الاستهلال مناسب إلى حد ما. الحديث متسلسل.	الاستهلال غير مناسب الترتيب غير منطقي.
استخدام اللغة	طلاقة وقدرة تعبيرية كبيرة. تراكيب لغوية متنوعة ومعبرة وجذلة.	فصاحة ونطق صحيح في معظم الأحيان. تراكيب لغوية كثيرة وسليمة.	صحيحة إلى حد ما. تراكيب لغوية قليلة لكن جيدة.	أخطاء كثيرة وتلعثم. تراكيب قليلة وضعيفة.
الاستشهاد بشواهد	متنوعة وجديدة وكثيرة.	متنوعة ومناسبة.	مناسبة وبعضها في غير محله.	لا يستطيع الاستشهاد بشواهد مناسبة.

مقياس تقدير الأداء ذو السمة الرئيسة:

يتضمن التحديد السابق للمحك الرئيس للأداء الناجح للمهمة المراد قياسها، ويتم تحديد السمة الرئيسة من قبل المعلم بالاعتماد على طبيعة المهمة، وهذا يتضمن تضييق المحك أو المعيار للحكم على الأداء في المهمة إلى تصنيف أو بُعد رئيس واحد، وهذا يساعد المعلم والمتعلمين على التركيز على بُعد واحد في الأداء.

مثال لمقياس تقدير الأداء ذي السمة الرئيسة:

عند تدريب المتعلمين على فهم المقروء، يمكن تقسيمه إلى عدد من المهارات الفرعية، ويذكر المعلم للمتعلمين أن التركيز في هذا الدرس، يكون على مهارة (الفهم الناقد).

مقياس تقدير الأداء متعدد السمات:

يشبه مقياس تقدير الأداء ذا السمة الرئيسة مقياس تقدير الأداء التحليلي لكنه يسمح بتقدير الأداء من خلال أبعاد عدة (يحددها المعلم - أيضًا - وفقًا لطبيعة المهمة).

وعلى الرغم من تشابه هذا المقياس مع مقياس تقدير الأداء التحليلي في قياس مجالات عدة بشكل فردي، فإن مقياس التقدير متعدد السمات يختلف في طبيعة الأبعاد أو السمات التي تشكل مقياس التقدير.

مثال لمقياس تقدير الأداء متعدد السمات:

عند تدريب المتعلمين على فهم المقروء، يمكن تقسيمه إلى عدد من المهارات الفرعية، ويذكر المعلم للمتعلمين أن التركيز في هذا الدرس، يكون على مهارات (الفهم الحرفي – الفهم الاستنتاجي – الفهم الناقد).



كيفية إعداد مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

هناك خطوات عدة يمكن اتباعها عند إعداد المعلم لمقياس تقدير مستويات أداء المتعلمين، وفيما يأتي أهم هذه الخطوات باختصار:

1. حدد الأداء الذي تريد قياسه لدى المتعلمين (معلومة، مهارة، قيمة أو خلق).



2. حدد المعيار الذي تقيسه هذه المهمة لدى المتعلمين، بمعنى: هل يتم تقدير مستويات الأداء في خمسة مستويات (ممتاز (5) – جيد جدًا (4) – جيد (3) – مقبول (2) – ضعيف (1)، ومن الممكن أن تحدد نسبة لكل مستوى، مثل: (100: 85 (5) – 84: 75 (4) – 74: 65 (3) – 64: 50 (2)، أقل من 50 (1)). وقد يكون المعيار أربعة مستويات، وقد يكون ثلاثة.
3. حدد الأداءات الدالة على تحقق المعيار لدى المتعلمين؛ بمعنى أن المتعلم الذي يحصل على (ممتاز) من المفترض أن يقوم بكذا وكذا، وأن المتعلم الذي يحصل على (جيد جدًّا) يفعل كذا وكذا... وهكذا في باقي المستويات.
4. كوِّن نموذجًا لتقدير الدرجات، بحيث تضع علامة في الخانة التي تتناسب مع مستوى أداء المتعلم.

وفيما يأتي مثال يوضح ذلك:

نموذج لإعداد مقياس تقدير مستويات الأداء (Rubric):

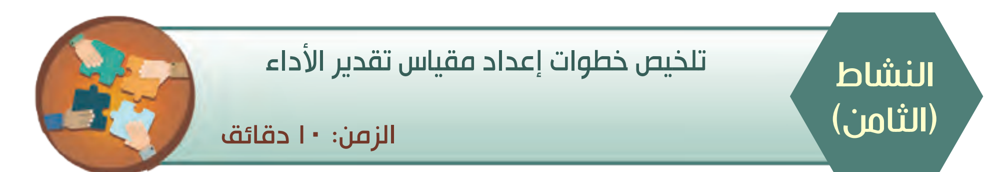
فيما يأتي مثال لروبرك في مهارة عامة - وهي إحدى مهارات الاستماع – يمكن من خلالها تحديد المطلوب من المتعلمين:

1. الأداء المراد قياسه لدى المتعلمين (مهارة)، وهي: (أن يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة).
2. المعيار الذي تقيسه هذه المهمة لدى المتعلمين، خمسة مستويات (ممتاز (5) – جيد جدًّا (4) – جيد (3) – مقبول (2) – ضعيف (1)).
3. الأداءات الدالة على تحقق المعيار لدى المتعلمين، موضحة في الجدول الآتي:

المهارة	ممتاز (5)	جيد جدًّا (4)	جيد (3)	مقبول (2)	ضعيف (1)
يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة.	يحدد معنى الكلمة التي يطلب منه معناها تحديدًا دقيقًا.	يذكر معنى قريبًا جدًّا من المعنى المقصود.	يذكر معنى قريبًا من المعنى المقصود للكلمة.	يذكر معنى للكلمة يدور حول المعنى المقصود.	لا يقدر على تعرف معنى الكلمة المطلوبة.

4 - نموذج تقدير الدرجات، بحيث توضع علامة في الخانة التي تتناسب مع مستوى أداء المتعلم.

المهارة	ممتاز (5)	جيد جدًّا (4)	جيد (3)	مقبول (2)	ضعيف (1)
يستخلص معنى الكلمة التي لا يعرفها من سياق الجملة.					



تطبيق المهام:

يتبع المعلم في تطبيق المهمة ما يأتي:

أ. التحدث إلى طلابه وتبصيرهم بالهدف من تطبيق هذه المهمة اللغوية.

ب. تسليم المهمة مكتوبة إلى الطلاب قبل التطبيق بوقت كافٍ؛ لقراءتها ومعرفة الأداء اللغوي المطلوب وكيفية تقويم كل أداء.

ج. تكليف الطلاب تنفيذ المهمة حسب طبيعتها:

مثال: مهمة التحدث:

- توجيه الطلاب إلى اختيار موضوع من قائمة موضوعات التحدث (انظر نموذج المهمة) والاستعداد للتحدث أمام الزملاء.
- تحديد زمن التحدث (عشر دقائق مثلًا).
- ملاحظة أداء الطلاب في التحدث وتحديد مستواهم في ضوء محكات ومستويات تقدير الأداء.

د. رصد درجات الطلاب المعبرة عن مستوياتهم وعن مدى تحقق معايير الأداء اللغوي لديهم، وتقدر الدرجات حسب المستوى بوضع (4) درجات للمتفوق، و(3) للجيد، ودرجتين للمتوسط، ودرجة للضعيف، وذلك في كل



محك من محكات التقييم.

5. **(هـ) إرشادات للمعلم:**

لكي يستخدم المعلم هذه المهام يتوجب عليه ما يأتي:

1. قراءة المهمة جيدًا.
2. شرح المهمة جيدًا لطلابه، وتوضح المطلوب منهم.
3. اتباع خطوات تنفيذ كل مهمة .
4. متابعة طلابه في أثناء تنفيذ المهمة.
5. تقييم الأداء اللغوي للطلاب في ضوء مستويات تقدير الأداء.
6. رصد مستويات أداء الطلاب في استمارة تقويم الأداء اللغوي.
7. علاج الأداءات التي يسجل فيها التلاميذ درجة من الضعف بإعادة تطبيق المهمة، وبالتدريب اللغوي على هذه الأداءات.

تصحيح المهمة اللغوية:

يتبع المعلم طريقة مناسبة لطبيعة المهمة، على أن تكون واحدة من الطريقتين الآتيتين:

1. وصفية.
2. تحليلية.

وتستخدم الطريقة الوصفية في حالة مهام العمليات مثل: القراءة الجهرية والتحدث، وتستخدم الطريقة التحليلة في حالة مهام المنتجات، مثل: الكتابة الإنشائية أو الوظيفية.

ويصحح المعلم المهمة باتباع ما يأتي:

- يدون المعلم ملاحظاته على مقياس تقدير الأداء، وقد يضع إشارة عند مستوى أداء الطالب.
- يحوّل المعلم المستوى الكيفي لأداء الطالب في المهمة إلى تقدير كمي.



الوحدة الثالثة

تطبيقات عملية على تقويم مهارات اللغة العربية



الوحدة الثالثة

تطبيقات عملية على تقويم مهارات اللغة العربية

مقدمة الوحدة:

تهدف هذه الوحدة إلى تطبيق ما تم عرضه من إطار نظري للبرنامج التدريبي بصورة عملية على مهارات اللغة العربية، ويراعى أن تكون التطبيقات ممثلة لما يأتي:

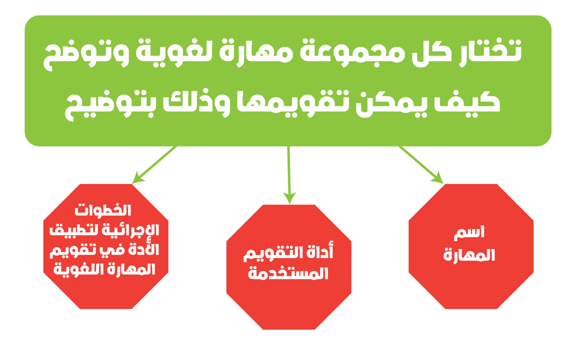
- تطبيقات عملية على تقويم مهارات الاستماع.
- تطبيقات عملية على تقويم مهارات التحدث.
- تطبيقات عملية على تقويم مهارات القراءة.
- تطبيقات عملية على تقويم مهارات الكتابة.
- تطبيقات عملية على توظيف بطاقة الملاحظة في تقويم المهارات اللغوية.
- تطبيقات عملية على توظيف المهمات اللغوية في تقويم المهارات اللغوية.

تساؤلات للتفاكر

– كيف يمكن أن نقوّم مهارات اللغة العربية بصورة دقيقة؟

– ما أدق أداة من أدوات التقويم التي يمكن أن نستخدمها في تقويم مهارات اللغة العربية؟

– كيف يمكن التغلب على الصعوبات التي تواجه تطبيق أدوات تقويم مهارات اللغة العربية؟



(2) تطبيقات عملية

تختار كل مجموعة إحدى مهارات اللغة العربية، ثم تُعِدُّ لها نموذجًا لمهمة لغوية.

تتبع المجموعة في إعداد المهمة ما يأتي:

- اسم المهمة.
- أهدافها.
- مخرجات التعلم.
- المهارات الفرعية التي تقيسها.
- طريقة تصحيحها.
- إجراءات تنفيذها.
- مقياس تقدير الأداء.



الحقيبة التدريبية الثالثة

تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية في الصفوف (1 - 6)

2016 م

المحتويات



مقدمة:

تتناول هذه الحقيبة تقويم المفاهيم، والمعارف، والقواعد الخاصة باللغة العربية، فيعرض لأفضل أساليب تقويمها، وإجراءات التقويم، وأدوات التقويم، ويقدم أمثلة ونماذج لكل أسلوب أو أداة من أدوات التقويم المناسبة لهذا المجال (المفاهيم، والمعارف، والقواعد اللغوية)، وتتمثل مكونات هذا المجال في:

1. المفاهيم والمعارف والقواعد النحوية.
2. المفاهيم والمعارف والقواعد الصرفية.
3. المفاهيم والمعارف والقواعد الإملائية.
4. المفاهيم والمعارف الأدبية والبلاغية.

وتستخدم أساليب وأدوات عِدَّة لتقويم هذه المكونات المعرفية، تتمثل في:

أ. **الاختبارات: وهي نوعان:**

1. الاختبارات الشفوية.
2. الاختبارات التحريرية.

الأول: الاختبارات المقالية بأنواعها.

الثاني: الاختبارات الموضوعية بأنواعها.

ب. أوراق العمل.

ج. المباريات العلمية.

د. الواجبات المنزلية.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة تحقق معايير كتابة الأسئلة بصورة عامة، ومعايير كل نوع من الأسئلة المصوغة في الاختبار اللغوي، ومعايير الاختبار اللغوي عند تقويم الطلاب في المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.


التعارف والتعريف
بالبرنامج



الجلسة الأولى

التعارف والتعريف بالبرنامج



اسم البرنامج التدريبي:

تقويم المعارف والمفاهيم والقواعد اللغوية في الصفوف (1 - 6).



أيهما أفضل في تعاليمنا:

- تعويد المتعلمين حفظ المعلومات واستظهارها؟
- تعويد المتعلمين فهم المعلومات والتفكير فيها؟

ما النتائج التي تترتب على كل نوع من ما سبق؟

الفئة المستهدفـــة:

يستهدف البرنامج زملاءنا من معلمي اللغة العربية في الصفوف (1 - 6) في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج.

مدة تنفيذ البرنامـــج:

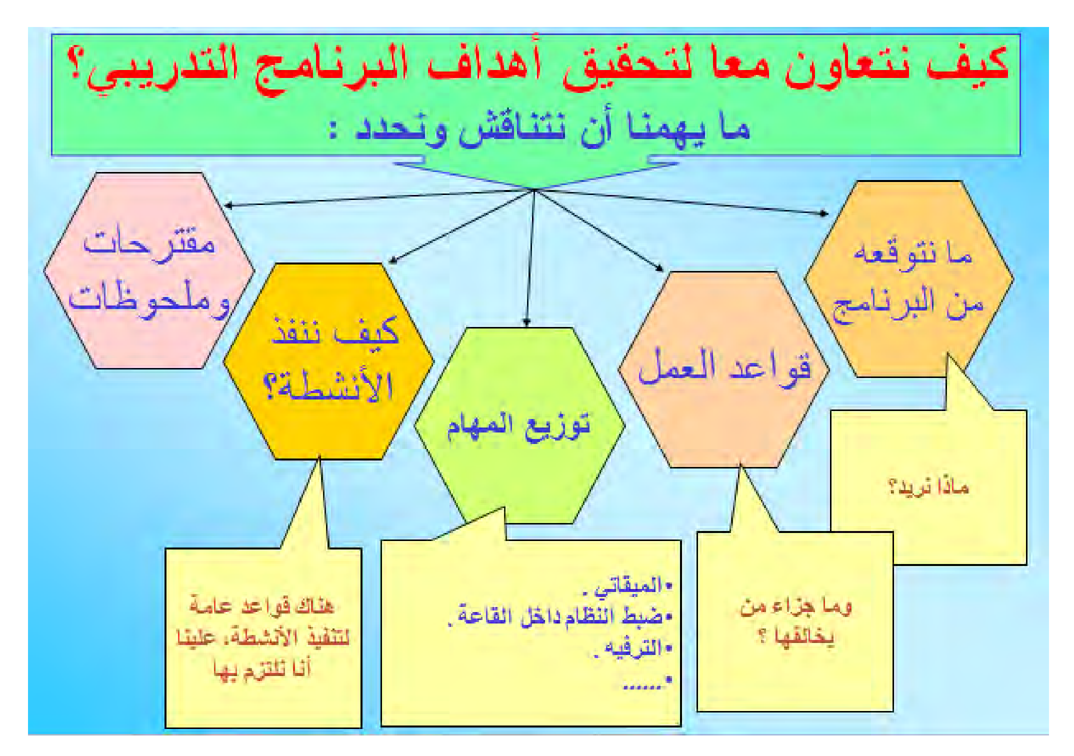


عشر ساعات تدريبية، مقسَّمة على يومين

اليوم التدريبي: خمس ساعات تدريبية

(بالإضافة إلى الأنشطة الإثرائية المرفقة بالبرنامج).





المخرجات المتوقعة من البرنامج التدريبي:

من المتوقع بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي أن يصبح كل مشارك قادرًا على أن:

- يميز بين الاختبارات الشفوية والتحريرية.
- يميز بين الاختبارات المقالية والموضوعية.
- يعدِّد معايير صياغة الأسئلة.
- يعدِّد شروط الأسئلة الموضوعية.
- يصوغ أسئلة مقالية بصورة صحيحة.
- يصوغ أسئلة موضوعية بصورة صحيحة.
- يعدِّد معايير تصميم ورقة اختبار.
- يصمِّم ورقة اختبار تصميمًا صحيحًا.



محتوى البرنامج التدريبي:

عزيزي المشارك، لتحقيق المخرجات السابقة لهذا البرنامج التدريبي، فإنه يتضمن المحاور الخمسة الآتية:

المحور الأول: التعارف، والتعريف بالبرنامج.

المحور الثاني: أدوات تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.

المحور الثالث: معايير إعداد الاختبار اللغوي الجيد.

المحور الرابع: تطبيقات عملية على أدوات تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.

المحور الخامس: ختام البرنامج، وتقويمه.

طرائق التدريب المستخدمة:

لتحقيق المخرجات المتوقعة من هذا البرنامج، ولعرض محتواه بصورة دقيقة، فإن هناك طرائق عدة نستخدمها معًا، هي:

- حل المشكلات.
- التفكير الجمعي.
- تمثيل الأدوار.
- القدح الذهني.
- الحوار والمناقشة.
- التطبيقات العلمية.

إرشادات قبل البدء في البرنامج التدريبي:

عزيزي المشارك، علينا أن نتعاون حتى يحقق هذا البرنامج المتوقع منه، لذلك عليك مراعاة ما يأتي:



- احترام لآداب الحوار و النقاش لتبادل الخبرات والآراء وصولًا إلى خبرة متكاملة
- مراعاة أن يكون الحوار والنقاش في صلب موضوع البرنامج التدريبي.
- المشاركة بفاعلية في تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- احترام رأي الآخرين، فلو تشابهت أفكار الناس فلا أحد يفكر.
- إبداء الرأي بصراحة وموضوعية والإفصاح عن الأفكار الشخصية حول الموضوع.
- تجنب التقليل من آراء الآخرين أو أهمية أفكارهم.
- الاختصار في عرض الآراء والأفكار الشخصية حفاظًا على وقت التدريب.
- الالتزام بالوقت المحدد للأنشطة.

مكونات البرنامج التدريبي

يتكون البرنامج التدريبي من ثلاث وحدات:

- الوحدة الأولى: مقدمة عامة عن أدوات تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد الغوية
- الوحدة الثانية: معايير الاختبار اللغوي الجيد.
- الوحدة الثالثة تطبيقات عملية على تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية

وسيتم - بإذن الله تعالى - التركيز على التطبيقات العملية ولا على المعلومات النظرية؛ لذلك علينا أن نتعاون معًا.





الوحدة الأولى

مقدمة عامة عن تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية

الوحدة الأولى

مقدمة عامة حول تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية

تستخدم في تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية أدوات عدة، هي:

أ. **الاختبارات:** وهي نوعان:

1. الاختبارات الشفوية:

وتهدف إلى تحديد مدى قدرة الطالب على استيعاب المفاهيم اللغوية، والتدليل على هذا الفهم بالتعبير، والأمثلة، والمقارنة، والتحديد، والتطبيق، والاستنتاج، وبها يتمكن المعلم من الوقوف على سلامة النطق، وتطبيق القواعد اللغوية في أثناء التحدث.

والأسئلة التي يطرحها المعلم في أثناء تنفيذ الدرس والنقاشات والحوارات نوع من الاختبارات الشفوية، يجب أن يستخدمها في تقويم التلاميذ ويسجل مشاركاتهم في سجل خاص ويضع إشارة أمام اسم التلميذ توضح عدد المشاركات ونوعها ومستواها.

وأساليب طرح الأسئلة والنقاش (المساءلة الفاعلة) لها أهمية خاصة في تقويم الطلاب في اللغة العربية، والمعلم الجيد هو الذي يجيد هذه الأساليب وينميها، ويراعي صحة صياغة السؤال، وطريقة طرحه، واختيار المجيب لنوعه، ومناسبة زمن الانتظار بين طرح السؤال، وتوزيع الأسئلة على التلاميذ وتصحيح الأخطاء، وتقدم التغذية الراجعة، والتعزيز المناسب... إلخ.

ويجدر التأكيد هنا على أهمية تنويع الأسئلة، وطرح الأسئلة السابرة، والتنويع بين الاستجواب والمناقشة.

أمثلة لأسئلة شفوية متنوعة:

1. اذكر أنواع الكلمة.
2. عرِّف الفعل.
3. اذكر أمثلة على الاسم والفعل والحرف.

النشاط (الأول)

أكتب خمسة أسئلة شفوية.





2. الاختبارات التحريرية:

وهي تتيح الفرصة للطلاب كي يفكروا في أسئلة الاختبار ويستجمعوا الإجابة، وينظموا الأفكار، وتسمى اختبارات الورقة والقلم، وهي نوعان:

الأول: الاختبارات المقالية:

وسميت مقالية؛ لأنها تتألف من مجموعة من الأسئلة التحريرية التي تتطلب إجابة مستفيضة، يحرر الطالب فيها ما يشبه المقال أو التقرير، ويبقى طوال الوقت مشتغلاً بالبحث والمقارنة والاستدلال والوصف والتحليل وتذكر الحقائق والمبادئ العامة (طويلة، 1997، ص 222). وتسمى أيضًا اختبارات إنشاء الإجابة، وهي نوعان:

الاختبارات ذات الإجابة القصيرة المحددة:

وفيها يكتب المتعلم إجابة محددة في نقاط.

مميزات الاختبارات المقالية:

تتميز الاختبارات المقالية بما يأتي:

1. سهولة بناء الاختبار.
2. تنمية قدرة التلاميذ على التفكير بطريقة غير مباشرة.
3. قياس قدرات عقلية كثيرة مثل: القدرة على بيان الأسباب والعلل، والقدرة على إدراك العلاقات، والقدرة على التحليل والتفسير، والقدرة على تفسير المعاني.
4. لا مجال فيها للتخمين.
5. إتاحة الفرصة للتلميذ ليعرض أفكاره وينظمها تنظيمًا منطقيًّا.

عيوب الاختبارات المقالية:

1. لا تغطي جميع موضوعات المنهج.
2. لا تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية.
3. تحتاج الإجابة عن أسئلتها إلى وقت طويل.
4. تركِّز على تحصيل الطالب للمعرفة، وليس توظيفها في حياته.

5. صعوبة التصحيح، وخاصة إذا كان خط التلميذ رديئًا، كما يتطلب تصحيحها وقتًا طويلًا.

أمثلة:

النشاط (الثاني)

أكتب خمسة أسئلة مقالية.



الثاني: الاختبارات الموضوعية:

وسميت موضوعية؛ لأن تصحيحها لا يتأثر بالحكم الذاتي للمصحح، وهي أنواع منها: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والتكملة، والمزاوجة. وفيما يأتي يتم تناول هذه الأنواع بشيء من التفصيل مع التوضيح بالأمثلة.

(1) الاختيار من متعدد:

وفيه يُطْلَب من التلميذ اختيار الإجابة الصحيحة من اختيارات عدة، وكلما كانت الاختيارات كثيرة كان ذلك أفضل؛ لأن عامل التخمين يقل في حالة الاختيارات الكثيرة، ويراعي معلم اللغة العربية، عند صياغتها ما يأتي:

1. أن تكون العبارات قصيرة وواضحة، فلا تحمل إلا معنى واحدًا.
2. أن تكون الاختيارات المقترحة متجانسة ومتشابهة من حيث الطول والمحتوى.
3. ألا تتضمن الاختيارات عبارات موحية بالإجابة الصحيحة.
4. أن تتضمن مقدمة السؤال جميع المعلومات الضرورية ولا تكتب في البدائل.

مميزات الاختبار من متعدد:

1. تمتاز بدرجة عالية من الموضوعية.
2. سهلة التصحيح ولا تستغرق وقتًا طويلًا.
3. تغطي مساحة كبيرة من المنهج.
4. تقيس القدرة على الفهم، وإدراك العلاقات، والتمييز.
5. عنصر التخمين فيها أقل من الأسئلة الأخرى نظرًا إلى وجود بدائل.



عيوب الاختيار من متعدد:

1. تحتاج صياغة أسئلته إلى دقة ومهارة، ما يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين من المعلم.
2. تحتاج أسئلتها إلى أوراق وطباعة كثيرة.
3. لا تقيس القدرة على التعبير، والتحليل، والتفسير، والتقويم، وحل المشكلات.

أمثلة جيدة:

- اختر الإجابة الصحيحة بوضع دائرة حول الرقم المقابل لها:
- **« النبي محمد - صلى الله عليه وسلم - من مكة إلى المدينة»**

1. اختبأ.
2. سافر.
3. لجأ.
4. هاجر.

- **(يصل إلى القمة وصولًا ثابتًا) كلمة (وصولًا) تعرب:**

1. مفعولًا به.
2. مفعولًا مطلقًا.
3. مفعولًا فيه.
4. مفعولًا لأجله.

ب - المصدر القلبي المنصوب الذي يأتي لبيان علة حدوث الفعل يسمى:

1. مفعولًا فيه.
2. مفعولًا لأجله.
3. مفعولًا به.
4. مفعولًا مطلقًا.

أمثلة غير جيدة:

الأمثلة الآتية توضح الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المعلمون عند صياغة أسئلة الاختيار من متعدد (محمد، 1996، ص 17)

- أن يختبر الطالب في عنصرين في وقت واحد:
- **أما رأيت.................... الجسم؟**

1. رجلٌ بدين.
2. رجلٍ هزيل.
3. رجلًا نحيف.
4. رجلًا أسود.

فالكلمات رجلٌ، رجلٍ، رجلًا، رجلًا، تقيس النحو في حين تمثل الكلمات بدين، هزيل، نحيف، أسود اختبارٌ في المفردات.

- أن تكون البدائل بها أخطاء نحوية، وغير مسايرة لما ذكر في ساق البند مثل:
- **الشخص الذي يدعو المسلمين للصلاة يسمى: الـــ...................**

1. إمام.
2. شيخ.
3. حافظ.
4. المؤذن.

فالخيار (4) هو الصحيح، لكن الطالب لا يستطيع أن يختاره لأنه يحتوي على أداة التعريف (أل) وهي مذكورة مسبقًا في سياق البند.

- تتكرر الكلمات أو العبارات في الخيارات أو البدائل:
- **كلمة (طبيب) كما فهمت في النص السابق تعني................................**

1. الشخص الذي يعمل في المدرسة.
2. الشخص الذي يدرس الأمراض.



3. الشخص الذي يعالج الناس.
4. الشخص الذي ينظف المستشفى.

- وجود إجابتين صحيحتين:
- **يحج المسلمون في العمر مرة واحدة لأن....................**

1. ذلك فرض عليهم.
2. المسلمين أغنياء.
3. ذلك يشجعهم على التجارة.
4. هم يريدون أن يغفر الله ذنوبهم.

- ألا تكون المشتتات على الطول نفسه:
- **اختر المعنى المناسب للكلمة التي تحتها خط:**

كاد يختنق لأنه شَرِه.

1. يتقيأ.
2. يتشاجر.
3. يموت.
4. لم يستطع التنفس بسبب وجود شيء في القصبة الهوائية.

- ألا تقود المشتتات (الاختيارات غير الصحية) الطالب إلى الإجابة الصحيحة:
- **الولد......... الكتاب.**

1. يأكل.
2. يشرب.
3. يقرأ.
4. يسافر.



النشاط (الثالث)

أكتب خمسة أسئلة من نوع الإختيار من متعدد.

(2) الصواب والخطأ:

وأسئلته عبارة عن مجموعة من الجمل تعبر عن مفاهيم، ومعارف، وقواعد لغوية، ويطلب من التلميذ تمييز الصواب والخطإ، بوضع علامة أمام العبارة:

مميزات أسئلة الصواب والخطإ:

- سهولة إعدادها وتصحيحها.
- تغطية جزء كبير من المنهج.
- لا تحتاج إلى أوراق كثيرة.
- لا تحتاج إلى وقت طويل للإجابة عنها.
- الموضوعية الكاملة.

عيوب أسئلة الصواب والخطأ:

- نسبة التخمين عالية (05%)
- تشجع على الحفظ أكثر من الفهم.
- لا تقيس القدرات المهمة، مثل: التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.
- لا تقيس القدرة على التعبير.

*** ما يجب مراعاته عند صياغة أسئلة الصواب والخطإ:**

عند صياغة أسئلة الصواب والخطإ يجب مراعاة ما يأتي: (طويلة، 1997، ص 234).

- استخدام عبارات ومصطلحات واضحة مع تجنُّب الجمل الطويلة.
- أن يكون قرابة نصف العبارات خطأ، وقرابة نصفها صواب، مع مراعاة خلطها بطريقة عشوائية.
- أن تكون العبارة صحيحةً أو خطأ بنسبة 100% .



- أن تركز على الفهم ولا تكون مُحيِّرة للتلميذ.
- ألا تحتوي العبارة على إشارة تقود إلى الإجابة.
- أن تكون صياغة العبارة بالإثبات لا النفي أو نفي النفي.
- عدم نقل عبارات من الكتاب المقرر، فإن ذلك يشجع الطالب على الحفظ دون الفهم.

أمثلة:

مثال :

ضع (✔) أو (✗) أمام الجمل الآتية:

م	الجملة	✔	✗
1	الولدان ابنا الرجل.		
2	البنتان بنتا الرجل.		
3	مررت بخالدٍ ابن الوليد.		
4	جاء خالد بن الوليد.		
5	محمد هو ابن عمر.		
6	محمد هو بن عمر.		

النشاط (الرابع)

أكتب خمسة أسئلة من نوع الصواب والخطاء.

(3) التكملة:

ويسمى التَّتِمَّة وفيه يقدم للطالب جملاً أو نصاً محذوفة بعض كلماته وفق نظام معين، ويكلَّف بأن يملأ الفراغات التي أحدثها حذف هذه الكلمات، والتنبؤ على قدر الإمكان بالكلمات الأصلية، ومصطلح التَّتِمَّة اشتق من مفهوم الإغلاق الذي يشيع في نظرية الجشتالت، ويستخدم لقياس الانقرائية والتحصيل. (مدكور 2002، ص 396)

ويستخدم في اللغة العربية لقياس مدى إدراك الطلاب للمفاهيم اللغوية، ومدى قدرتهم على توظيف القواعد، ويراعى عند صياغة أسئلة التكملة ما يأتي:

- أن تتنوع الفراغات ما بين البداية والوسط والنهائية.
- أن تكون الكلمة المطلوب كتابتها كلمة أساسية وليست كلمة مساعدة.
- أن تكون العبارات دقيقة وواضحة.
- أن تركز على التذكر والحفظ، وتتناول جوانب الفهم، مثل: التحليل والتفسير والربط.
- أن توضع في أجزاء من المحتوى تناسب طبيعتها.

مميزات أسئلة التكملة:

- تغطي قدرًا كبيرًا من محتوى المنهج.
- تقيس قدرات الحفظ والفهم والتذكر والتطبيق والاستنتاج وإدراك العلاقات.

عيوب أسئلة التكملة:

- تجعل التلاميذ يتجهون إلى حفظ الحقائق ظنًّا منهم أن الأسئلة تتطلب ذلك.
- لا تسمح بالمناقشة وعرض الآراء والتعبير عنها.

أمثلة:

أكمل الجمل الفعلية الآتية بفعل مضارع مناسب

م	الجملة الفعلية
1	المسلمون .... الأمانة.
2	التلميذان .... بخط جميل.
3	التلميذات .... بخط جميل.
4	الجنديان .... لنصرة الحق.
5	المسلمون .... في كون الله.
6	أختي وأخي .... بالأمان.

النشاط (الخامس)

أكتب خمسة أسئلة من نوع التكملة.



1. المزاوجة:

وتسمى المطابقة أو المقابلة أو الربط أو التوفيق، وهي أكثر الاختبارات الموضوعية استعمالًا وخاصة في المرحلة الإبتدائية، وهي عبارة عن عمودين متقابلين؛ أحدهما يتضمن مفاهيم لغوية أو بيانات أو حقائق ويسمى مقدمات، والآخر يتضمن تفسيرًا لها ويسمى إجابات، ويطلب من التلميذ أن يوفق بين عناصر العمودين عن طريق التوصيل أو كتابة أرقام عبارات العمود الثاني أمام عبارات العمود الأول.

وعند صياغة هذا النوع من الأسئلة يجب مراعاة:

- تجانس العبارات وعدم تباينها حتى لا يوحي ذلك بالإجابة ويفضل أن تعالج موضوعًا واحدًا.
- زيادة عدد عبارات العمود الثاني عن العمود الأول ويفضل أن تكون أكثر من عبارة فإذا كانت عبارات العمود الأول (5) تصبح عبارات العمود الثاني (7) لتقليل التخمين في الاختيار الأخير.
- أن تكون عبارات الاختبار واضحة ومحددة.
- أن تكون لكل عبارة في العمود الأول إجابة صحيحة في العمود الثاني.
- أن تكون العبارات قصيرة.

مميزات أسئلة المزاوجة:

- سهلة الإعداد على المعلم، وسهلة الإجابة للتلاميذ.
- تقل فيها نسب التخمين لأن الاختيارات كثيرة.
- تدرب المتعلم على التمييز والتصنيف وإدراك العلاقات بين الحقائق والتعميمات.
- تتسم بالموضوعية الكاملة.

عيوب أسئلة المزاوجة:

- لا تصلح لبعض أجزاء المحتوى التي بينها علاقات متجانسة.
- تعطي تذكر الحقائق أهمية كبيرة.

مثال (1)

صِلْ كل جواب بسؤاله المناسب:

م	الجواب		السؤال
1	أنام الساعة الحادية عشرة.		أين التلاميذ؟
2	أنا أحب وطني.		متى تنام؟
3	التلاميذ في فناء المدرسة.		ما شهر الصوم؟
4	أجمل مكان بلدي.		من يحب وطنه؟
5	جاء محمد إلى الفصل مسرورًا.		كيف جاء محمد إلى الفصل؟
6	رمضان شهر الصوم.		ما أجمل مكان؟

النشاط (السادس)

أكتب خمسة أسئلة من نوع المزاوجة.



(ب) أوراق العمل:

الأداة الثانية التي يمكن استخدامها في تقويم المفاهيم، والمعارف، والقواعد اللغوية، هي أوراق العمل، وتستخدم أثناء تنفيذ المعلم لدروس اللغة العربية، وتحتاج إلى تدريب كافٍ على إعدادها، فالمعلم الجيد هو الذي يقدم أوراق عمل جيدة لتلاميذه. وتستخدم لأغراض تقويمية متنوعة (قبلية، بعدية، نهائية).

وتستخدم أوراق العمل لأغراض تعليمية وليست تقويمية فقط، لذا لا بد من أن يتوافر فيها ما يأتي:

- الصياغة الجيدة للأسئلة وتنوعها، وأن تحتوي على أسئلة تثير تفكير التلاميذ، وخاصة إذا قدمت إلى المجموعات التعاونية.
- حسن التنظيم بحيث تجذب التلاميذ إلى حلها، ويا حبذا لو صممت بالألوان واشتملت على أشكال ورسوم تخطيطية.
- أن تترك مساحات كافية للإجابة عن الأسئلة.



أمثلة:

مثال :

اكتب الكلمات التي تدل على صفات:

م	الكلمات	الكلمات التي تدل على صفات
1	عامل	....
2	أحمر	....
3	أعلى	....
4	قال	....
5	أقل	....
6	أكثر	....

اقْرَأِ الفِقْرَةَ الآتِيَةَ ثُمَّ حوِّطِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ:

تَحْرِيرُ الـمُقَدَّسَاتِ مَطْلَبٌ تَشْتَاقُ إليهِ أنْفُسُ الـمُؤْمِنِينَ، فَلَقَد مَنَحَنَا اللهُ إِرَادَةً تَصْنَعُ الـمُعْجِزَاتِ، فَنَحْنُ أكْثَرُ شُعُوبِ الأَرْضِ اسْتِقَامَةً بإيمَانِنَا، فَكُنْ ذَا خُلقٍ تَتَحَرَّرِ الـمُقَدَّسَاتُ العَظِيمَةُ.

1	العُنْوانُ الـمُنَاسِبُ للفِقْرَةِ هُوَ:	1	الحَنِينُ إلى الوَطَنِ.
		2	الشَّوقُ إلى الجَنَّةِ.
		3	العَزِيمَةُ.
		4	الطَّرِيقُ إلى تَحْرِيرِ الـمُقدساتِ.
2	مُفْرَدُ كَلِمَةِ "أنْفُسٍ"	1	نَافَسَ.
		2	نَفْسٌ.
		3	يَنْفَس.
		4	نَفَاس.
3	شُعُوبُ الأَرْضِ كَلِمَةُ (الأَرْضِ) هُنَا	1	خَبرَ.
		2	مَفْعولٌ بِه.
		3	فَاعِلٌ.
		4	مُضَافٌ إليه.



النشاط (السابع)

صغ ورقة عمل مناسبة

(ج) المباريات اللغوية:

وهي وسيلة من وسائل تقويم تحصيل الطالب في اللغة العربية، ولها أهمية كبيرة في إثارة النشاط، وارتفاع الحماسة، وبذل الجهد في إطار التنافس الشريف، وتكون في الغالب شفوية وقد تكون كتابية (طويلة، 1997، ص 216)

ومن الممكن أن ينظم المعلم هذه المباريات اللغوية في المفردات، والقواعد اللغوية،... إلخ. وفيها يتقدم المتنافسون من التلاميذ، وتبدأ المباراة، ويستمع التلاميذ الباقون، ويشترك بعضهم في التحكيم، وقد تكون المنافسات فردية بين تلميذين، وقد تكون جماعية بين فريقين، والمباريات الفردية تكون في القدرات اللغوية، مثل الثروة اللفظية، والإعراب، أما الجماعية فتكون في الثقافة والألغاز.

مثال:

مباراة في الألغاز التعليمية تصلح للتنافس بين مجموعتين تطرح الألغاز التي تحمل رقمًا فرديًّا للمجموعة الأولى، والألغاز التي تحمل رقمًا زوجيًّا للمجموعة الثانية:

1. أمر أمير الأمراء بحفر بئر في الصحراء كم راء في الكل؟
2. ما الآية الوحيدة في القرآن التي تنتهي بحرف الـ (ض)؟
3. ولدي لا أسميه، خوفًا من أعاديه، نصف اسمه في بيضه، ونصفه الآخر في فيه.



النشاط (الثامن)

صغ ثلاث مباريات لغوية

(د) الواجبات المنزلية:

الواجبات المنزلية طريق من طرق تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية التي تعكس قدرات ومجهودات التلاميذ، وفيها يكلف المعلم تلاميذه بواجب منزلي قد يكون



كتابة تقرير مختصر عن موضوع، أو تلخيص كتاب من الكتب، أو إجابة عن أسئلة... إلخ.

وتتمثل أهميتها في أنها تطبيق لما تعلمه التلاميذ، كما أنها تلبي الفروق الفردية بين التلاميذ وتعطي الفرصة للتلاميذ المتفوقين أن يبحثوا في الكتب، ويشبعوا حاجاتهم المعرفية، كما تدربهم على الكتابة والتلخيص.

وعلى المعلم أن يراجع منتجات التلاميذ من الواجبات المنزلية، ويخصص لها وقتًا، ويُشعرهم بأهميتها، ويعِّزز الإنتاجات الجيدة؛ فيعرضها على الزملاء، أو ينشرها في صحف الفصل أو المدرسة.

مثال:

ابحث في قصة البحارة الثلاثة، عن الأفعال، وصنفها إلى ماضٍ، ومضارع، وأمر.


الوحدة الثانية
معايير إعداد الاختبار
اللغوي



الوحدة الثانية

معايير إعداد الاختبار اللغوي

يقصد بالاختبار هنا الأسئلة الشفوية والتحريرية بكل أنواعها، وبصورة خاصة اختبار الورقة والقلم. وهناك معايير لكتابة الأسئلة بصورة عامة، كما أن هناك معايير لكتابة كل نوع من أنواع الأسئلة بصورة خاصة؛ حيث إن الأسئلة تمثل - من حيث صياغتها وإلقائها وتلقي الإجابة عنها بعدًا - مهمًّا من أبعاد العملية التعليمية.

ومن ثم فإن المعلمين في حاجة إلى تنمية مهاراتهم في صياغة الأسئلة، وتوجيهها وفهم طبيعة الأسئلة؛ وذلك للحصول على المزيد من الفاعلية التي تدعم نمو المتعلمين. (Jane Johnston,2007,97)والقدرة على صياغة الأسئلة الجيدة وتوجيهها ليست موهبة فطرية، لا يمتلكها بعض الناس، وإنما هي مهارة، يمكن أن تُكتسب وتنمَّى، ومن ثم يُلاحَظ أن المعلمين الذين لا يجيدون توجيه الأسئلة، ولا يضعون أسئلة عندما يحضرون دروسهم يجدون صعوبة كبيرة في تعلّم تلاميذهم؛ لذلك ينبغي للمعلم أن يخطط للأسئلة، وأن يدرِّب نفسه على صياغتها وتوجيهها، فالتدريس ذاته عملية تعلم. (جابر، عبد الحميد، وزاهر، فوزي، 1997، ص 207)

واختيار المعلم لنوع السؤال تتحكم فيه عوامل عدة، منها: الهدف ومستواه، فكل سؤال يطرحه المعلم يكون وراءه هدف معين، يريد من طلابه أن يحققوه أو يقوموا بإنجازه.

تعتمد جودة الاختبارات أساسًا على جودة العناصر المكوِّنة لها؛ لذا فالعناية بكتابة العناصر (الأسئلة) يُعَدُّ خطوة مهمة في الحصول على اختبار تتوافر فيه سمات الصدق والثبات، ما يجعله محققًا للغرض منه (الدوسري، 2000، ص 244)

وجدير بالذكر أن الالتزام بالقواعد والمقترحات الخاصة بكتابة الأسئلة لا يغني عن توافر سمات أخرى وقدرات لدى كاتب الأسئلة لعل من أهمها الابتكار والقدرة على التجديد، والبحث عن صيغ وأسئلة تستثير السلوك المطلوب قياسه (الدوسري، 2000، ص 244)

معايير كتابة الأسئلة بصورة عامة:

يجب أن تتوافر المعايير الآتية في الأسئلة المصاغة، فعلى المعلم أن:

- يدقق الصياغة اللغوية للأسئلة بحيث تخلو من الأخطاء.
- يصوغ أسئلة سهلة العبارة بعيدة عن التعقيد اللفظي.

- يُضِّمن السؤال جانبًا ذا قيمة في المقرر.
- يكتب السؤال بحيث يكون مستقلًا بذاته، ولا تُعَدُّ الإجابة عنه شرطًا للإجابة عن سؤال تالٍ.
- يصوغ الأسئلة بحيث لا تتضمن أكثر من معنى.
- يكتب عددًا من الأسئلة تشتمل على عيِّنة كبيرة من المحتوى.
- يصوغ الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.
- يكتب السؤال بحيث يعبر عن مشكلة السؤال بدقة.
- يصوغ الأسئلة بحيث تقيس جوانب مهمة من عملية التحصيل.
- يتجنب ما أمكن الكلمات والعبارات غير الضرورية في صياغة فقرات الاختبار.
- يصوغ الأسئلة في صيغة الإثبات، بحيث يبتعد عن استخدام صيغتى النفي والنفي المزدوج.

النشاط (التاسع)

عدد المعايير العامة لصياغة الأسئلة



المعايير والمؤشرات الخاصة بتقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية:

1. يصوغ الأسئلة صياغة علمية صحيحة:

- **يصوغ الأسئلة المقالية صياغة صحيحة:**
  - يوضح المطلوب من السؤال بصورة دقيقة.
  - يستخدم الكلمات التي لا تحتمل أكثر من معنى.
  - يضع أسئلة تغطِّي معظم المنهج.
  - يراعى مناسبة الأسئلة للزمن المتاح للإجابة.
  - يصوغ أسئلة تتطلب إجابات قصيرة.
  - يكتب أسئلة تناسب المستوى اللغوي للمتعلمين.



- يصوغ أسئلة تقيس المستويات العليا من التفكير.
- يحدِّد درجة كل سؤال بناء على عناصر الإجابة المتوقَّعة له.
- يربط بين الأسئلة ونواتج التعلُّم اللغوية المطلوبة.
- يصوغ الأسئلة بأسلوب مبسط حتى يتمكن الطلاب من فهم المطلوب.
- يتجنب الأسئلة التي تبدأ بكلمات أو عبارات: (ماذا تظن؟ ما رأيك في؟ هل تعتقد؟) إلا عندما يراد تعرُّف اتجاهات الطالب ومواقفه إزاء قضية أو موضوع ما.
- يتجنب الأسئلة التي ليس لها إجابات محددة مثل: (ماذا تعرف عن؟)، (اذكر ما تعرفه عن)،... إلخ.

• يصوغ أسئلة (الاختيار من متعدد) صياغة صحيحة:

- يطرح في رأس السؤال مشكلة محددة.
- يصوغ البدائل بحيث تكون قصيرة ما أمكن.
- يكتب رأس السؤال متجنبًا استخدام صيغة النفي.
- يكتب اختيارًا (بديلًا) صحيحًا واحدًا.
- يكتب البدائل بحيث تخلو من استخدام عبارات من نوع: (جميع ما يذكر، كل ما ذكر، جميع ما سبق ذكره، أ،ج صواب، كل ما سبق خطأ...).
- يصوغ البدائل جميعها على نمط لغوي واحد.
- يرتب البدائل ترتيبًا منطقيًّا (خاصة عندما تكون البدائل رقمية أو زمنية، ترتب من الأدنى إلى الأعلى أو بالعكس، المهم أن تتبع نظامًا).
- ينوع في ترتيب البدائل الصحيحة، فلا يركز على موضع واحد للبديل الصحيح.
- يتجنب ترتيب البدائل وفقًا لمتوالية بعينها، مثل: (تكون الإجابة الصحيحة أ –أ، ب- ب، ج –ج، أو أ – ب – ج – د... إلخ).
- يصوغ البدائل بطول متقارب نسبيًّا؛ حتى لا يُسْتَغَلّ الطول كمفتاح للإجابة الصحيحة.
- يكتب البدائل بنمط واحد (مثلًا: بجوار بعضها، تحت بعضها، كل بديلين بجوار بعضهما).

- يصوغ أسئلة (الصواب والخطإ) صياغة صحيحة:

– يصوغ السؤال بحيث لا يحتمل معناه الخطأ والصواب في آنٍ واحد.

– يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التعميم (كل، جميع، قطعًا، دائمًا، حتمًا).

– يصوغ السؤال بحيث لا يستخدم كلمات التخصيص (في بعض الأحيان، في ظروف خاصة، فقط).

– يكتب السؤال بحيث يتضمن فكرة واحدة، وليس أكثر.

– يصوغ الأسئلة مراعيًا التوازن بين العبارات الصحيحة والعبارات الخطإ(يفضل أن تكون العبارات الصحيحة مماثلة في العدد تقريبًا للعبارات الخطإ).

– يتجنب ترتيب البدائل وفقًا لمتوالية بعينها، مثل: (تكون الإجابة الصحيحة صح صح، خطأ خطأ، أو صح خطأ، صح خطأ،... إلخ).

– يتجنب عبارات النفي، وخاصة النفي المزدوج (نفي النفي).

- يصوغ أسئلة (التكملة) صياغة صحيحة:

– يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات قصيرة.

– يصوغ سؤال التكملة بحيث يتضمن المكان الخالي إجابات محددة.

– يضع في المكان الخالي احتمالاً صحيحًا واحدًا يكمل به المتعلم الإجابة.

– يراعي مناسبة المكان الخالي مع طول الإجابة المطلوبة.

– يوزِّع الدرجة بالتساوي على المطلوب في كل مكان خالٍ.

– يراعي – قدر الإمكان - تساوي الأماكن الخالية في طولها.

– يضع المكان الخالي (أو الأماكن الخالية) في نهاية السؤال.

– يصوغ أسئلة (المزاوجة) صياغة صحيحة:

– يصوغ بنود القائمة الأولى (قائمة المقدمات) بحيث تكون متجانسة.

– يصوغ بنود القائمة الثانية (قائمة الإجابات) بحيث تكون متجانسة.



- يكتب العبارات في كل قائمة بطريقة مختصرة.
- يستخدم عددًا من البنود في إحدى القائمتين أكثر أو أقل من البنود في القائمة الأخرى.
- يكتب عددًا مناسبًا من البنود (يفضل أن يكون من 4 إلى 7 بنود) في كل قائمة منعًا لإرباك المفحوص.
- يكتب تعليمات واضحة لشرح أسس عملية الربط بين قائمة المقدمات، وقائمة الإجابات.

2. **يصوغ الأسئلة الصفية ويوجهها بشكل صحيح** (رشوان، والحديبي، 2009، ص ص 430، 493):

- يصوغ الأسئلة الصفية بشكل صحيح:
- يصوغ الأسئلة بلغة واضحة وسليمة ومفهومة.
- يصوغ أسئلة مرتبطة بموضوع الدرس.
- يصوغ أسئلة تتضمن مطلبًا واحدًا، وليست أسئلة مركبة.
- يصوغ الأسئلة بحيث لا تتضمن عبارات موحية بالإجابة.
- يصوغ أسئلة تخلو من الأخطاء العلمية.
- يصوغ أسئلة مستقلة، بحيث لا يتكرر المطلوب من سؤال في سؤال آخر.
- يوجه الأسئلة للمتعلمين بشكل صحيح:

• يلقي الأسئلة بصوت واضح يسمعه المتعلمون جميعهم.

- يوجه الأسئلة وفقًا لخطوات الدرس وأفكاره.
- يوجه الأسئلة إلى المتعلمين جميعهم قبل تحديد متعلم بعينه.
- يعيد توجيه السؤال أكثر من مرة لهدف تربوي مقصود.
- يوجه أسئلة إلى المتعلمين المنصرفين عن الدرس لحثهم على المشاركة.
- يوجه أسئلة مناسبة للمتعلمين الضِّعاف لدفعهم إلى المشاركة.

- يتوقف قليلًا بعد عرض السؤال ليتمكن المتعلم من فهم المطلوب والتفكير في الإجابة عنه

• .يتلقى إجابات المتعلمين بشكل صحيح:

- يطلب من المتعلم المجيب أن يعطي إجابة كاملة عن السؤال.
- يجمع إجابات المتعلمين ويلخصها بأسلوب سليم.
- يرفض الإجابة عن الأسئلة بصورة جماعية.
- يعزز المتعلم المجيب بالتعزيز المناسب بما لا يخل بمجريات الدرس.
- يوجه السؤال لأكثر من متعلم ليبدي رأيه في إجابة زميله.
- يستعين بمتعلمين آخرين للإجابة عن بعض أسئلة زملائهم.
- يرحِّب بطرح بعض المتعلمين أسئلة تثري الموضوع.
- يقضي وقتًا مناسبًا في تصحيح الأخطاء اللغوية الواردة في إجابة المتعلم.
- يستمع باهتمام إلى المتعلم المجيب أو السائل.

3. يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم المعرفية المختلفة.

- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التذكر.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى الفهم.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التطبيق.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التحليل.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التركيب.
- يصوغ أسئلة تقيس نواتج التعلم في مستوى التقويم.

4. يستخدم أنواعـًا متعددة لتقويم الدرس اللغوي من حيث أساليبه وأوقاته:

• ينوِّع في أساليب التقويم اللغوي وأدواته:

- يستخدم الأسئلة الشفوية.



- يستخدم الأسئلة التحريرية.
- يستخدم الأسئلة المقالية.
- يستخدم الأسئلة الموضوعية.
- يشجع المتعلمين على التقويم الذاتي.
- يستخدم ملفات إنجاز المتعلمين.
- يستخدم مقياس تقدير الأداء المتدرج.
- يوظف الاختبارات الإلكترونية لتقويم التعلم.
- يطبق التقويم اللغوي في أوقات التعلم المختلفة:
- يطبق التقويم الأوَّلي (القبلي).
- يطبق التقويم المرحلي.
- يطبق التقويم الختامي (النهائي).

5. **يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي ويوثقها:**

• يفيد من نتائج تقويم الدرس اللغوي:

- يدعم أوجه التفوق اللغوي لدى المتعلمين.
- يعالج أوجه القصور في التعلم اللغوي لدى المتعلمين.
- يستخدم نتائج التقويم لتطوير تخطيطه لتدريس اللغة العربية.
- يوثَّق نتائج تقويم الدرس اللغوي.
- يوثِّق نتائج تقويم الدرس اللغوي بطريقة تدل على موضوعية التصحيح.
- يصمِّم نماذج متنوعة ترصد إنجازات المتعلمين.
- يعد تقارير دورية عن نتائج تعلم المتعلمين وفقًا للأنظمة المعمول بها.
- يحتفظ بسجلات موثوق بها يسهل الوصول إليها لمراقبة تعلم الطلاب.
- يستخدم التقنية التي تساعده على توثيق نتائج تقويم الدرس اللغوي.

وبالإضافة إلى المعايير العامة لصياغة الأسئلة، والمعايير الخاصة بصياغة كل نوع من أنواع الأسئلة التي تستخدم في التقويم اللغوي، والتي عرضت سابقًا، فإن صياغة الأسئلة ووضعها في اختبار تتطلب معايير خاصة، وفيما يأتي عرض لهذه المعايير (قاسم، والحديبي، والظنحاني، 2016)

معايير إعداد الاختبار اللغوي (اختبار الورقة والقلم):

المعيار	المؤشرات
المعيار الأول: كتابة البيانات الأساسية للجهة وللمقرر.	يُوجِد اسم وزارة التربية والتعليم أو الشعار على ورقة الاختبار.
	يُوجِد اسم الإدارة التعليمية (الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة...) علىَ ورقة الاختبار.
	يكتب اسم الاختبار.
	يكتب الفصل الدراسي المقدم فيه الاختبار.
	يكتب العام الدراسي أو تاريخ الاختبار في مكان واضح.
	يكتب زمن الإجابة عن الاختبار.
	يكتب عدد أوراق الاختبار.
المعيار الثاني: الاهتمام بورقة الاختبار إخراجـًا وتنظيمًا:	تكتب أسئلة الاختبار على الحاسوب.
	يستخدم نوعاً مناسبًا للخط للطلاب.
	يستخدم نوعاً مناسبًا للخط للطلاب.
	يتم التمييز بين السؤال الرئيس والأسئلة المتفرعة عنه.
	تضبط هوامش ورقة الاختبار ضبطًا مناسبًا.
	تصاغ الأسئلة بصورة صحيحة لغويـًّا.
	تخلو ورقة الاختبار من الأخطاء الطباعية.
	يوجد في نهاية الورقة ما يشير إلى انتهاء الأسئلة، مثل: انتهت الأسئلة، دعاء بالتوفيق.



المعيار	المؤشرات
المعيار الثالث: صياغة أسئلة الاختبار صياغة علمية صحيحة:	تكتب تعليمات واضحة للإجابة عن الاختبار.
	تدوّن أمام كل سؤال أو سؤال فرعي الدرجة التي يصحح في ضوئها.
	تصاغ الأسئلة بحيث تبتعد عن الغموض والتعقيد.
	تتناسب أسئلة الاختبار مع الزمن المسموح به للإجابة عنه.
	تكتب الأسئلة بحيث تخلو من العبارات الموحية بالإجابة.
	تصاغ الأسئلة من دون تكرار المطلوب من سؤال في سؤال آخر.
	تتنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية.
	تتنوع الأسئلة بحيث تغطِّي جوانب التعلم المختلفة (المعرفية - المهارية - الوجدانية).
	تصاغ الأسئلة بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.
	تصاغ الأسئلة بحيث لا يختلف تصحيحها باختلاف المصحح.
	تصاغ الأسئلة بحيث تكون مرتبطة بمخرجات تعلُّم مقرر اللغة العربية.
	توزع الأسئلة بشكل مناسب بحيث تغطي معظم أجزاء مقرر اللغة العربية.
المعيار الرابع: قياس الاختبار لمهارات اللغة وعناصرها:	يقيس الاختبار مهارة القراءة بدقة.
	يقيس الاختبار مهارة الكتابة بدقة.
	يقيس الاختبار المفردات العربية بدقة.
	يقيس الاختبار التراكيب اللغوية بدقة.
	يقيس الاختبار المعارف اللغوية بدقة.
	يقيس الاختبار المفاهيم اللغوية بدقة.

النشاط (العاشر)

صمم ورقة اخبار في اللغة العربية مراعياً المعايير العلمية





الوحدة الثالثة

تطبيقات عملية على تقويم المعارف والمهارات والقواعد اللغوية



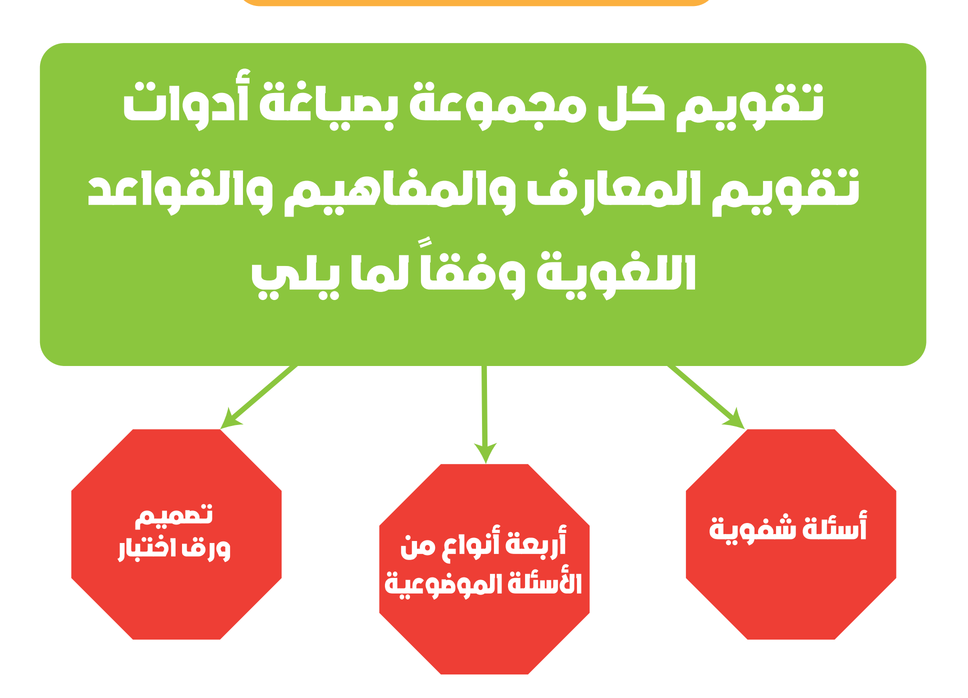
الوحدة الثالثة

تطبيقات عملية على تقويم المعارف والمهارات والقواعد اللغوية

مقدمة الوحدة:

تهدف هذه الوحدة إلى تطبيق ما تم عرضه من إطار نظري للبرنامج التدريبي بصورة عملية وفقًا لتخصصات الزملاء المشاركين في البرنامج التدريبي على بحث في تخصصهم، للحكم عليه.

- تطبيقات عملية على صياغة الأسئلة الشفوية.
- تطبيقات عملية على الأسئلة الموضوعية.
- تطبيقات علمية على تصميم ورقة الاختبار.





الحقيبة التدريبية الرابعة

تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية في الصفوف (1 - 6)

2016 م



المحتويات

مقدمة:

يتناول هذا الفصل من الإطار المرجعي لتطوير سياسات التقويم في اللغة العربية، إستراتيجيات، وأدوات، وإجراءات مكونات الوجدان الخاصة باللغة العربية، للصفوف (1 - 6)، وتتمثل هذه الجوانب في:

1. الاستعدادات، وتتمثل في:

- الاستعداد القرائي.
- الاستعداد الكتابي.

2. الاتجاهات، وتتمثل في:

- الاتجاه الإيجابي نحو اللغة العربية.
- الاتجاه الإيجابي نحو أدوار اللغة العربية.

3. الميول، وتتمثل في:

- الميول القرائية.
- الميول الأدبية.

4. الاهتمامات، وتتمثل في:

- الاهتمامات الخاصة بالكتابة الأدبية.
- الاهتمامات الخاصة بممارسات اللغة الفصحى.

ومن الضروري جدًّا عند تقويم الطلاب في اللغة العربية التركيز على الوجدانيات اللغوية وليس وجدانيات محتوى النصوص اللغوية؛ لأن وجدانيات المحتوى ترتبط بقيم واتجاهات قد تكون علمية أو اجتماعية أو بيئية أو دينية...إلخ، وفي هذه الحال لا يتم تقييم معايير ومخرجات التعلم الوجداني في اللغة العربية، وتكون نتائج التقويم في المجال الوجداني غير مرتبطة باللغة العربية وترتبط بمواد دراسة أخرى، وهذه من الملاحظات الشائعة في التقويم اللغوي يجب تصحيحها وتطويرها.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين




البداية
التعارف والتعريف
بالبرنامج

الجلسة الأولى

التعارف والتعريف بالبرنامج



اسم البرنامج التدريبي:

تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية.



- هل يقتصر تعليم اللغة العربية على تنمية المهارات اللغوية فقط؟

الفئة المستهدفــــة:

وسيتم - بإذن الله تعالى - التركيز على التطبيقات العملية لا على المعلومات النظرية؛ لذلك علينا أن نتعاون معًا.

مدة تنفيذ البرنامــــج:



عشر ساعات تدريبية، مقسمة على يومين

اليوم التدريبي: خمس ساعات تدريبية

(بالإضافة إلى الأنشطة الإثرائية المرفقة بالبرنامج).







المخرجات المتوقعة من البرنامج التدريبي:

من المتوقع بعد الانتهاء من هذا البرنامج التدريبي أن يصبح كل مشارك قادرًا على أن:

- يعد معايير تقويم الاستعدادات والاتجاهات والميول والاهتمامات اللغوية.
- يطبق بطاقة الملاحظة في تقويم وجدانيات اللغة العربية.
- يطبق بطاقة المقاييس في تقويم وجدانيات اللغة العربية.
- يطبق دراسة الحالة في تقويم وجدانيات اللغة العربية.
- يطبق المقابلة في تقويم وجدانيات اللغة العربية.

محتوى البرنامج التدريبي:

عزيزي المشارك، لتحقيق المخرجات السابقة لهذا البرنامج التدريبي، فإنه يتضمن المحاور الخمسة الآتية:

المحور الأول: التعارف، والتعريف بالبرنامج.

المحور الثاني: أدوات تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.

المحور الثالث: معايير إعداد الاختبار اللغوي الجيد.

المحور الرابع: تطبيقات عملية على أدوات تقويم المفاهيم والمعارف والقواعد اللغوية.

المحور الخامس: ختام البرنامج، وتقويمه.

طرائق التدريب المستخدمة:

لتحقيق المخرجات المتوقعة من هذا البرنامج، ولعرض محتواه بصورة دقيقة، فإن هناك طرائق عدة نستخدمها معًا، هي:

- حل المشكلات.
- التفكير الجمعي.
- تمثيل الأدوار.
- القدح الذهني.
- الحوار والمناقشة.
- التطبيقات العلمية.

إرشادات قبل البدء في البرنامج التدريبي:

عزيزي المشارك، علينا أن نتعاون حتى يحقق هذا البرنامج المتوقع منه؛ لذلك عليك مراعاة ما يأتي:





- التزام آداب الحوار والنقاش لتبادل الخبرات
- والآراء وصولًا إلى خبرة متكاملة.
- مراعاة أن يكون الحوار والنقاش في صلب موضوع البرنامج التدريبي.
- المشاركة بفاعلية في تنفيذ الأنشطة المطلوبة.



- احترام رأي الآخرين، فلو تشابهت أفكار الناس فلا أحد يفكر.
- إبداء الرأي بصراحة وموضوعية والإفصاح عن الأفكار الشخصية حول الموضوع.
- تجنب التقليل من آراء الآخرين أو أهمية أفكارهم.
- الاختصار في عرض الآراء والأفكار الشخصية حفاظًا على وقت التدريب.
- الالتزام بالوقت المحدد للأنشطة.

مكونات البرنامج التدريبي

يتكون البرنامج التدريبي من ثلاث وحدات:

- الوحدة الأولى: مقدمة عامة عن الاستعدادات والأتجاهات والميول والأهتمامات اللغوية
- الوحدة الثانية: أدوات تقويم الأستعدادات والأتجاهات والميول والأهتمامات اللغوية
- الوحدة الثالثة: تطبيقات عملية على أدوات تقويم الأستعدادات والأتجاهات والميول والأهتمامات اللغوية

وسيتم - بإذن الله تعالى - التركيز على التطبيقات العملية لا على المعلومات النظرية؛ لذلك علينا أن نتعاون معًا.


الوحدة الأولى
مقدمة عامة على أدوات
تقويم الاستعدادات
والاتجاهات والميول
والاهتمامات اللغوية



الوحدة الأولى

مقدمة عامة عن الاستعدادات والاتجاهات والميول والاهتمامات اللغوية

اهتمت بعض مناهج اللغة العربية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بالجانب الوجداني بصورة صريحة، واهتم بعضها به بصورة ضمنية، وغاب عن بعض المناهج الأخرى، ومن معايير الجانب الوجداني ما جاء في وثيقة منهج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد ركزت على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو اللغة، ويمكن عرض هذه المعايير في: (وثيقة منهج اللغة العربية بدولة الإمارات العربية المتحدة، 2005)

المعيار الرئيس: يتبنى المتعلمون مواقف إيجابية تجاه اللغة العربية لارتباطها بالعقيدة الإسلامية، ولتميزها وقدرتها على استيعاب المستجدات ولدورها في توحيد الأمة والحفاظ على تراثها.

المعايير الفرعية لتلاميذ الصفوف من (1 - 6):

1. **في مجال إظهار الوعي بأهمية تعلم اللغة العربية، أن:**

- يصغي باهتمام إلى كلام معلم اللغة العربية.
- يُقبل على كتابة الحروف العربية في اسمه، وأدواته، وأسماء الآخرين، وكلمات أخرى.
- يتابع قراءات الآخرين لدروس العربية قراءة جهرية.
- يُبدي رغبة في معرفة كلمات وتعبيرات جديدة، كأن يسأل: (ماذا يسمى هذا باللغة العربية؟).
- يُقبل على إنجاز واجبات دروس اللغة العربية.

2. **في مجال الانتباه إلى قيمة تعلُّمه العربية** (قراءة وكتابة) أن: (مركز المناهج والمواد التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة، 2003)

- يعي أن المصحف الشريف مكتوب باللغة العربية (وهو من عند الله).
- يبدي رغبته في ذكر المفردات اللغوية، التي تعلمها، للآخرين حوله (أسرته، رفاقه، جيرانه).

3. **في مجال المبادرة لاستخدام ما تعلمه من كلمات عربية (نطقًا أو قراءة أو كتابة) أن:**

- يتطوع لتصويب نطق كلمة ليصبح نطقًا عربيًّا سليمًا.

- يُقبل على تصحيح ما كتبه هو أو غيره خطأ.
- يبادر إلى القراءة عبر الإذاعة المدرسية (تلاوة سورة قصيرة، أو خبر، أو حكمة من جملة واحدة).
- يستمتع بذكر المقابل العربي للمفردات الأجنبية البسيطة التي تقال له أو يدرسها في حصة واحدة.

4. **في مجال الإقبال على الاستعمال الصحيح، والمستمر للمفردات العربية السليمة، أن:**

- ينفر من خطإ النطق أو القراءة أو الكتابة لما تعلمه من كلمات وجمل عربية.
- يظهر ما يدل على استمتاعه بالتحدث بلغة سليمة.
- يشارك في جماعة واحدة على الأقل من جماعات النشاط اللغوي في المدرسة (إذاعة، صحافة، تمثيل، خط...إلخ).

5. **في مجال تقدير أثر اكتسابه للمهارات الأساسية للغة العربية، أن:**

- يتمسك بالتحدث باللغة العربية، ويحرص على صحة الكتابة (في حدود ما درسه).
- يعتز بمعلم اللغة العربية، ويعترف بفضله.
- يؤمن بأنه يستطيع مواصلة الدراسة بنجاح لقدرته على القراءة والكتابة باللغة العربية السليمة.

وعليه يُقِّوم المعلم تلاميذه في ضوء مستويات الاتجاه سابقة الذكر في مستويات:

- الانتباه.
- التقبُّل.
- الاهتمام.
- تكوين الاتجاه.
- التميُّز.

النشاط (الأول)



ناقش مع المجموعة المعايير العامة لتقويم الاستعدادات، والأتجاهات، والميول، والأهتمامات اللغوية.




الوحدة الثانية
مقدمة عامة على أدوات
تقويم الاستعدادات
والاتجاهات والميول
والاهتمامات اللغوية.

الوحدة الثانية

أدوات تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية

تبرز أهمية تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية في أن المعرفة اللغوية والوجدانيات اللغوية تؤثر تأثيرًا مباشرًا في تعلم اللغة العربية واكتساب مهاراتها، وتحديد نواتج التعلم الوجداني والسعي إلى تحقيقها وتقويمها أمر جوهري في تعلم اللغة العربية، ويمكن تقويم الطلاب في هذه المكونات الوجدانية باستخدام عدة أدوات وأساليب. وفيما يأتي عرض لهذه الأدوات والأساليب:

(أ) الملاحظة:

تستخدم الملاحظة كأداة لتقويم الجوانب الوجدانية، وهي طريقة فاعلة في تقويمه خاصة إذا حدد الجانب المراد ملاحظته والمؤشرات الدالة على تحقق الجانب الوجداني، وتتم عن طريق مراقبة سلوك التلاميذ وتفاعلهم ومشاركتهم، وتتيح الفرصة للمعلم أن يقوِّم الجوانب التي يصعب تقويمها بالأدوات الأخرى.

كيف تصمم بطاقة ملاحظة وجدانيات اللغة العربية؟

لتصميم بطاقة ملاحظة سلوك تلاميذك لتقويمهم في الجوانب الوجدانية المتعلقة بالمنهج اتبع ما يأتي:

1. حدد منهج الصف الدراسي الذي تريد إعداد البطاقة له (1- 6).
2. حلل المعايير الوجدانية لمحتوى المنهج، لتحديد جوانب الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات المتضمنة في هذه المعايير.
3. ترجم كل مكوِّن من مكونات الوجدان إلى سلوك أو مؤشر يمكن ملاحظته.
4. صُغ السلوك أو المؤشر في عبارة توضح أداء التلميذ للسلوك.
5. نظِّم هذه العبارات في البطاقة.
6. حدد الطريقة التي ستقيم بها التلاميذ: قائمة شطب (نعم، لا)، أوسلالم تقدير (دائمًا، أحيانًا، نادرًا).
7. راجع القائمة بحيث تنطبق صياغات العبارات مع الطريقة المتبعة في الملاحظة.



أنواع بطاقات ملاحظة وجدانيات اللغة العربية:

للملاحظة أدوات عدة، منها:

1. السجلات القصصية:

وفيها يتم وصف حال التلميذ أثناء الدرس اللغوي، ومدى استعداده للتعلم، وتقبله له، واهتمامه بدراسته، وميله للغة العربية والقراءة فيها، ويسجل ذلك على بطاقة خاصة به، كما يدوَّن تاريخ القيام بالسلوك، ويتم الاحتفاظ به في ملف التلميذ. ويمكن للمعلم إعداد هذا النوع من البطاقات كالآتي:

اسم التلميذ: .... الصف: ....

التاريخ: ....

النشاط (الثاني)



صمم سجلاً قصصياً لتقويم وجدنيات اللغة العربية

1. قوائم الشطب:

وتستخدم لرصد مؤشرات محددة مسبقًا، ويقوم المعلم بتحديد هذه المؤشرات التي يتم ملاحظتها بوضع إشارة (✔) أمام المؤشر أو الأداء الذي تمت ملاحظته، وهي نوعان: قوائم عامة: ويتم فيها ملاحظة جوانب وجدانية عامة يمكن ملاحظتها في أي وقت لكل التلاميذ، وقوائم محددة: ويتم فيها تحديد مؤشرات جانب وجداني محدد كالاستعداد للقراءة لدى تلاميذ الصف الأول، وتُخَصَّص بطاقة لكل تلميذ.

أمثلة:

قائمة عامة:

م	المحك / الاسم	الميل إلى قراءة القصص	الحرص على المشاركة في الحديث الشفوي	المبادرة إلى القيام بالأنشطة اللغوية	الالتزام بإحضار الكتب ومواد التعلم اللغوي
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

قائمة محددة:

يدون المعلم فيها مؤشرات محددة دالَّة على توافر الاستعداد، أو الميل، أو الاتجاه، ويلاحظ التلميذ في أثناء الدرس اللغوي، مثال: ملاحظة الاستعداد القرائي. وفيما يأتي بطاقة ملاحظة مشتقة من معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى (قاسم، والحديبي، 2015)



بطاقة ملاحظة الاستعداد القرائي لدى تلاميذ الصف الأول

الاسم:................................ التاريخ:................................

م	وجه التقويم	نعم	لا	ملاحظات
1	يضع الكتاب أمامه بصورة صحيحة.			
2	يجلس جلسة صحيحة للقراءة.			
3	يترك مسافة مناسبة بين عينه والمقروء.			
4	ينطق حروف اللغة العربية بشكل صحيح.			
5	ينطق الحروف العربية المتشابهة رسمًا نطقـًا صحيحـًا.			
6	يقرأ اسمه من بين أسماء عدة تشبهه في الرسم.			
7	يقرأ اسم بلده من بين أسماء عدة تشبهه في الرسم.			
8	يصل بين الصورة والكلمة الدالة عليها من بين كلمات عدة.			
9	يصل بين الصورة والفعل الدال عليها من بين أفعال عدة.			
10	يصل بين الصور المتشابهة من حيث النوع أو اللون أو الدلالة.			
11	يحدد الكلمات التي تبدأ بالحرف نفسه.			
12	يحدد الكلمات التي تنتهي بالحرف نفسه.			
13	يحدد الكلمات المحتوية على حرف محدد.			
14	يصل بين الكلمات والحروف المتماثلة في الشكل.			
15	يحدد الكلمة المختلفة في الشكل.			

النشاط (الثاني)

صمم قائمة شطب لتقويم وجدانيات اللغة العربية





1. سلالم التقدير:

وتختلف عن قوائم الشطب في أن المعلم يلاحظ السلوك ويحدد فئة أو عدد مرات الأداء، وفي حالة سلالم التقدير تُحَدَّد الفئة والعدد، ومثال على ذلك بطاقة تقويم الاستعداد الكتابي لدى تلاميذ الصف الأول، مشتقة من معايير تعليم اللغة العربية للصفوف الأولى (قاسم، والحديبي، 2015)

المعيار	المؤشر	تقدير الأداء		
		دائمًا	أحيانًا	نادرًا
يتعرف أساسيات الكتابة العربية	يمسك القلم بطريقة صحيحة أثناء الكتابة.			
	يكتب بطريقة صحيحة من اليمين إلى اليسار.			
	يكتب من أعلى لأسفل.			
	يكتب بشكل مستوٍ على السطر.			
	يكتب باستخدام الاتجاه الصحيح لحركة اليد.			
	يضع دفتر الكتابة على مسافة مناسبة من عينه.			
يجلس بصورة مناسبة أثناء كتابته	يجلس جلسة صحيحة أثناء كتابته.			
	يجلس في مكان مناسب عند كتابته.			
	يكتب من دون العبث بأشياء أمامه.			
يمرر القلم بشكل صحيح	يمرر القلم على بعض الحروف.			
	يمر بالقلم على حروف مرسومة بالنقاط.			
	يمر بالقلم على كلمات مرسومة بالنقاط.			
	يمرر القلم على رسوم معينة.			
	يمر بالقلم على خطوط متعرجة.			
	يصل بين الأشكال والألوان والأشياء المتشابهة.			
	يصل بين الحروف المتماثلة في الرسم.			
	يصل بين الكلمات المتماثلة في الرسم.			
	يرسم بعض الحروف وفق النموذج المعطى له.			
	يرسم بعض الكلمات وفق النموذج المعطى له.			
	يرسم اسمه مقلدًا بطاقة أمامه.			
	يصل بين الأشكال والألوان والأشياء المتشابهة.			



المعيار	المؤشر	تقدير الأداء		
		دائمًا	أحيانًا	نادرًا
يلون بصورة جيدة	يُلوِّن اسمه.			
	يُلوِّن اسم بلده.			
	يُلوِّن علم بلاده.			
	يُلوِّن أسماء الفواكه والخضراوات بألوانها.			

النشاط (الرابع)

صمم سلم تقدير لتقديم وجدانيات اللغة العربية



(ب) المقاييس والاستبانات:

تستخدم المقاييس والاستبانات في تقويم وجدانيات اللغة العربية لدى التلاميذ عن طريق جمع البيانات المرتبطة بمكونات الوجدان المراد قياسها، وفيها يبدي التلميذ رأيه في هذا الموضوع، وبتصحيح المقياس أو الاستبانة يتم الوقوف على اتجاهات كل تلميذ على حدة.

أمثلة:

2. مقياس الاتجاهات نحو دراسة اللغة العربية.

مقياس اتجاه المتعلِّم نحو مادة اللغة العربية

اسم التلميذ:.......................... الصف:..........................

م	العبـــــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
1	تنمي دراسة اللغة العربية لديَّ القدرة على التواصل مع الآخرين.				
2	أُفضل قراءة الموضوعات المتعلقة بدراسة اللغة العربية في وقت الفراغ.				
3	تنمِّي لدي دراسة اللغة العربية القدرة على التفكير المنطقي.				
4	يسهِّل على دراسة اللغة العربية.				

م	العبـــــــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
5	تُساعدني دراسة اللغة العربية في الانفتاح على ثقافات الآخرين.				
6	يُسعدني أن أكون عضوًا في جماعة اللغة العربية.				
7	أنتظر بلهفة حصص اللغة العربية.				
8	أتمنى لو تزيد حصص اللغة العربية.				
9	أرغب في أن أكون معلمًا للغة العربية.				
10	أحرص على الانتظام في حضور حصص اللغة العربية.				
11	أُفضِّل أن أبدأ مذاكرتي بمادة اللغة العربية.				
12	تزوِّدني دراسة اللغة العربية بالقدرة على القراءة والاطلاع.				
13	تساعدني دراسة اللغة العربية في فهم المواد الدراسية الأخرى.				
14	تساعدني دراسة اللغة العربية في التحدث بطريقة سليمة.				
15	أرى أنَّ عدد حصص اللغة العربية أقل مما يجب.				

3. مقياس الميول القرائية للأطفال (السعدي، ومنسي،2011، ص 271 - 288).

م	العبارة	3	2	1
1	أحب القراءة.			
2	أحب النظر إلى الكتب.			
3	أحب شراء قصة أو كتاب.			
4	أحب القراءة مع أصدقائي.			
5	أحب قراءة أفراد أسرتي لي.			
6	أحب قراءة معلمي/ معلمتي لي.			
7	أحب هدية معلمي/ معلمتي كتابًا مقروءًا.			



م	العبارة	3	2	1
8	أحب القراءة لأفراد أسرتي.			
9	أحب الذهاب مع والديّ إلى مكتبة الأطفال.			
10	أحب تكرار القصة التي قرأها أفراد أسرتي لي.			
11	أحب أخذ قصتي المفضلة في الرحلات.			
12	أحب توافر كتب كثيرة في غرفتي.			
13	أحب تركيب الحروف على اللوح المغناطيسي.			
14	أحب ألعاب الأحرف والكلمات.			
15	أحب إخبار والديّ عما قرأت في المدرسة.			
16	أحب القراءة لأصدقائي.			
17	أحب طلب معلمي/ معلمتي القراءة أمام زملائي.			
18	أحب أن يحين وقت قراءتي.			
19	أحب النظر إلى الصور وقراءة المكتوب حولها.			
20	أحب شراء الألعاب المقروءة.			
21	أحب لحظات إنهائي قصة قرأتها.			
22	أحب الذهاب إلى المدرسة.			
23	أحب تلوين الحروف والكلمات.			
24	أحب قصص الحيوانات.			
25	أحب القراءة من الحاسوب.			
26	أحب مجلات الأطفال.			
27	أحب القصص الدينية.			
28	أحب حفظ سور القرآن الكريم.			
29	أحب قصص المغامرات.			
30	أحب قراءة القصص المضحكة.			

4. جزء من استبانة فاعلية المواد التعليمية في الدافعية: (إعداد: John M. Keller سنة 2010، تعريب عماد هنداوي، 2016).

م	الفقرة	صحيح تمامًا	صحيح غالبًا	صحيح	صحيح إلى حد ما	غير صحيح
1	عندما نظرت إلى هذه المادة التعليمية للمرة الأولى، كان لديّ انطباع أنها ستكون سهلة بالنسبة إلي.					
2	كان هناك شيء مثير للاهتمام في بداية المادة التعليمية مما جذب انتباهي.					
3	كانت هذه المادة التعليمية أكثر صعوبة في الفهم مما كنت أود أن تكون.					
4	بعد قراءة المعلومات التمهيدية، شعرت بالثقة؛ حيث أصبحت على علم بما يفترض أن أتعلم من موضوعات هذه المادة التعليمية.					
5	حل التدريبات في هذه المادة التعليمية أعطاني شعورًا مُرضيًا بالإنجاز.					
6	من الواضح بالنسبة إلي ارتباط محتوى هذه المادة التعليمية بالأشياء التي أعلمها بالفعل.					
7	تحتوي العديد من الصفحات على معلومات كثيرة تجعل من الصعب استيعابها وتذكر النقاط المهمة بها.					
8	هذه المادة التعليمية تجذب الانتباه.					



م	الفقرة	صحيح تمامًا	صحيح غالبًا	صحيح	صحيح إلى حد ما	غير صحيح
9	هناك قصص وصور وأمثلة وضحت لي أهمية هذه المادة التعليمية.					
10	الانتهاء من دراسة موضوعات هذه المادة التعليمية بنجاح يمثل أهمية بالنسبة لي.					

النشاط (الخامس)

صمم مقياساً للأتجاح نحو اللغة العربية



(ج) دراسة الحالة:

وهي أداة تُستخدم لتحليل سلوك التلاميذ، وتهدف إلى البحث عن الجوانب كافة التي تتصل بهذه الحالة (التلميذ)، وتستخدم لتحليل حالة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات لغوية معينة، أو تلميذ موهوب أو متفوق لغويًّا. ويستخدم معلم اللغة العربية هذه الأداة عندما يلاحظ أن أحد تلاميذه يكرر سلوكًا ظاهرًا، مثل: الضعف في القراءة، أو الموهبة في الكتابة القصصية، وبدراسة هذه الحالة يحدِّد الأسباب، ثم تتخذ الإجراءات اللازمة لعلاجها، وقد تكون بسيطة فيعالجها هو بنفسه، وقد يلجأ إلى معاونة إدارة المدرسة أو الأخصائي الاجتماعي أو النفسي، أو الاستعانة بالمؤسسة المجتمعية المتخصصة وغيرها إذا كانت الحالة مركبة.

مثال: استمارة دراسة حالة لغوية:

استمارة دراسة حالة لغوية

أولًا: بيانات الحالة:

اسم التلميذ:...الصف:...........................

المستوى الدراسي: ....z..............

ثانيًا: وصف الحالة اللغوية:

....
....
....
....

ثالثًا: تصنيف الحالة:

- متميز لغويًّا.
- ضعيف لغويًّا.

رابعًا: المؤشرات:

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

خامسًا: الأسباب:

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....

سادسًا: البرنامج المناسب (علاجي / إثرائي).

....
....
....
....





النشاط (السادس)

صمم مقياساً للأتجاح نحو اللغة العربية

(د) المقابلة الشخصية:

يقصد بالمقابلة هنا: لقاء بين المعلم والمتعلم تم الاتفاق عليه مسبقًا، وتحديد وقته وتاريخه، وفيها يطرح المعلم أسئلة عدة متسلسلة على المتعلم بغرض جمع المعلومات عن ظاهرة لغوية للكشف عن أسبابها، وعن أفكار المتعلم واتجاهاته نحو هذا الموضوع أو الظاهرة اللغوية.

أنواع المقابلة:

يمكن تحديد أنواع المقابلة في: (الثوايبة، أحمد وآخرون، 2004، ص 65)

1. المقابلة المحددة: تُطْرَح فيها أسئلة تتطلب إجابات دقيقة ومحددة، ولا مجال فيها لإضافة أسئلة أخرى.
2. المقابلة غير المحددة: الأسئلة فيها غير محدَّدة الإجابات، ويمكن إضافة أسئلة فرعية أخرى حسب الموقف.
3. مقابلة محددة مفتوحة: الأسئلة فيها مزيج من النوعين السابقين.
4. مقابلة فردية: بين المعلم والمتعلم.
5. مقابلة جماعية: بين المعلم وعدد من المتعلمين.

ويستخدم معلم اللغة العربية كل هذه الأنواع حسب الغرض من المقابلة، فحينما تكون الظاهرة اللغوية جماعية لعدد من التلاميذ يجري المقابلات الجماعية، وإذا كان الموضوع يخص طالبًا بعينه يستخدم المقابلة الفردية. وقد يستخدم المحددة إذا كانت لديه دراية بالموضوع، أما إن احتاج أن يكتشف الظاهرة وأسبابها فعليه أن يولد أسئلة جديدة من خلال النقاش، وفي كل الأحول يتوقف نجاح المقابلة على مهارة المعلم في إجراء المقابلة، ومراعاة لأحوال الطلاب واحترامهم.

أغراض المقابلة:

يستخدم معلم اللغة العربية المقابلة للأغراض والحالات الآتية:

- جمع بيانات أو معلومات عن التلميذ.

- عندما يُظْهِر التلميذ اتجاهًا سلبيًّا نحو تعلُّم اللغة العربية.
- الاستفسار عن أسباب سلوك كرَّره أحد التلاميذ.
- توثيق الصلة بين المعلم والتلميذ.

أمثلة للمقابلات:

مثال: مقابلة من طالب أو طلاب عازفين عن دراسة اللغة العربية.

الإجراءات:

1. يحدد المعلم المشكلة أو الظاهرة والمؤشرات الدالة عليها.
2. يتفق المعلم مع الطلبة على تحديد موعد المقابلة وزمنها.
3. يُعرِّف الطلبة بطبيعة المقابلة.
4. يعد الأسئلة التي سيطرحها على الطلاب.
5. يطرح الأسئلة ويستمع جيدًا لإجابات الطلاب، ويترك لهم الحرية لإبداء الرأي، ويقدِّر آراءهم.
6. يدوّن الآراء أو يسجلها حسب الاتفاق مع الطلاب.
7. يحلِّل الآراء ويحدد أسباب العزوف.
8. يضع خطة للعلاج تناسب الطلاب




الوحدة الثالثة
تطبيقات عملية على
أدوات تقويم الاستعدادات،
والاتجاهات، والميول،
والاهتمامات اللغوية

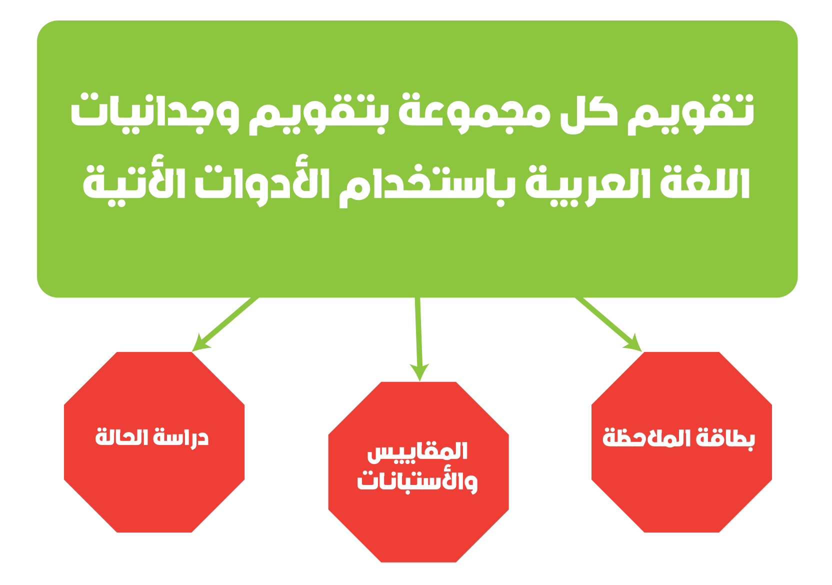
الوحدة الثالثة

تطبيقات عملية على أدوات تقويم الاستعدادات، والاتجاهات، والميول، والاهتمامات اللغوية

مقدمة الوحدة:

تهدف هذه الوحدة إلى تطبيق ما تم عرضه من إطار نظري للبرنامج التدريبي بصورة عملية وفقًا لتخصصات الزملاء المشاركين في البرنامج التدريبي على بحث في تخصصهم، للحكم عليه.

- تطبيقات على تطبيق الملاحظة في تقويم وجدانيات اللغة العربية.
- تطبيقات على تطبيق المقاييس والاستبانات في تقويم وجدانيات اللغة العربية.
- تطبيقات على تطبيق دراسة الحالة في تقويم وجدانيات اللغة العربية.





قائمة المراجع

- أولًا : المراجع العربية
- ثانيًا : المراجع الأجنبية

المراجع

المراجع العربية:

1. إبراهيم. أحمد سيد، وآخرون.(1998): المفاهيم اللغوية والدينية. (تطورها وتنميتها)، دار القلم، دبي.

2. أبو معال. عبد الفتاح.(ب.ت): أدب الأطفال (دراسة وتطبيق)، دار الشروق للنشر، عمان.

3. الإدارة العامة للمناهج بمركز التطوير التربوي،(2006). وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الإبتدائية والمتوسطة في التعليم العام، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

4. بوفام. و. جيمس. (2005): تقويم العملية التدريسية (ما يحتاج أن يعرفه المعلمون) ترجمة: مؤيد فوزي، فلسطين، دار الكتاب الجامعي.

5. التقييم التربوي الشامل،(2015)، موقع وزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر، مسترجع من http://www.edu.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EvaluationInstitute/StudentAssessmentOffice/EvaluationResults/Pages/default.aspx

6. جابر. جودت، وآخرون،(2002): المدخل إلى علم النفس، ط1، عمان، مكتب الثقافة للنشر والتوزيع، والدار العلمية الدولية.

7. جابر. عبد الحميد جابر. وزاهر. فوزي. والشيخ. سليمان الخضري. (1997): مهارات التدريس، طبعة منقحة، دار النهضة العربية، القاهرة.

8. جخراب. سعاد. (2010): التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة)، رسالة ماجستير - الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

9. الحديبي. علي عبد المحسن، (2005): فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير: كلية التربية، جامعة أسيوط.

10. الحديبي. علي عبد المحسن.(2013): المستويات المعيارية للمعلم: رؤى عربية، وتجارب عالمية)، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

11. الحديبـي. علـي عبـد المحسـن، (2015): معاييـر تقويم الدرس اللغوي. فـي: الزهراني مرضـي (محـرر). معاييـر الأداء المهنـي لمعلمـي اللغـة العربيـة. الريـاض: مركـز الملـك عبـدالله بـن عبدالعزيـز الدولـي لخدمـة اللغـة العربيـة.

12. الحديبـي، علـي عبـد المحسـن.(2017): معاييـر تعليـم اللغـات الأجنبيـة: المفهـوم والأهميـة والتطـور. فـي: الحديبـي، علـي عبـد المحسـن (محـرر).معاييـر تعليـم اللغـة العربيـة للناطقيـن بلغـات أخـرى، الريـاض: مركـز الملـك عبـدالله بـن عبدالعزيـز الدولـي لخدمـة اللغـة العربيـة.

13. الحديبـي. علـي عبـد المحسـن، وإبراهيـم. هنـاء حسـني علـي.(2014): (تقويـم أوراق الاختبـارات بالجامعـة الإسـلامية بالمدينـة المنـورة علـى ضـوء معاييـر الجـودة، مجلة الجمعيـة التربويـة للدراسـات الاجتماعيـة، الجمعيـة التربويـة للدراسـات الاجتماعيـة، كليـة التربيـة جامعـة عيـن شـمس، العـدد 56، ينايـر. ص 145: 238.

14. الحـلاق. هشـام سـعيد،(2011): (الاختبـارات التحريريـة بيـن الواقـع والمأمـول)، المؤتمـر الأول للقيـاس والتقويـم التربـوي، التوجهـات المسـتقبلية لتقويـم التحصيـل الدراسـي للطلبـة، أبوظبـي. 11: 12 نوفمبـر. ص 1: 27.

15. حيـدر. عبـد اللطيـف، (2016): (تطبيـق المعاييـر التربويـة فـي إعـداد المناهـج الدراسـية)، ورشـة عمـل مؤلفـي المناهـج 24 مايـو 2016 صنعـاء.

16. حيـدر. عبداللطيـف حسـين،(2001): (حركـة المعاييـر وتطويـر المناهـج الدراسـية)، ورقـة عمـل غيرمنشـورة، كليـة التربيـة جامعـة الإمـارات.

17. الخوالـدة. ناصـر أحمـد، وعيـد. يحيـى إسـماعيل.(2006)، دار وائـل للنشــر،عمان، الأردن.

18. خـوري. تومـا جـورج، (2008):(القيـاس والتقويـم فـي التربيـة والتعليـم)، بيـروت، المؤسسـة الجامعيـة للدراسـات والنشـر والتوزيـع.

19. دعمـس. مصطفـى نمـر،(2008): (إسـتراتيجيات التقويـم التربـوي الحديـث وأدواتـه)، عمـان،الأردن، دار غيـداء للنشـر والتوزيع.

20. الدوسـري. إبراهيـم مبـارك،(2001): (الإطـار المرجعـي للتقويـم التربـوي)، ط2، مكتـب التربيـة العربـي لـدول الخليـج.

21. الراجـح. نـوال بنـت محمـد عبـد الرحمـن، والثنيـان هنـد بنـت عبـد الله محمـد،(2007):

(تقويم الاختبارات التحصيلية للمعلم الجامعي بكليات التربية)، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد 13. العدد 1. ص 178 - 186.

22. ربابعة. إبراهيم، (2015): (التقويم اللغوي)، شبكة الألوكة، مسترجع من http:// /www.alukah.net/library/0/89878

23. رشوان. أحمد محمد علي، والحديبي. علي عبد المحسن. (2009): (فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الأسئلة وتوجيهها لدى معلمي اللغة العربية لذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، كلية التربية جامعة أسيوط، المجلد 25، العدد 1، الجزء 2. يناير ص 430 - 493

24. الرواشدة. إبراهيم، والثوابية. أحمد، و الغرابية. أحمد، وأبو أصف. رزق، والبرغوثي. رابح، والكردي. زياد، والرقب. سعد، والشياب. سوسن، ومهيدات. عبد الحكيم، والمطرمي. عمر، والديك. محمود،والشرمان. محمود، والعالم. ميسون، والعمري. يوسف.(2000): (مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية)، وزارة التربية والتعليم، عمان.

25. زيتون. حسن حسين، (2007): (أصول التقويم والقياس التربوي: المفهومات والتطبيقات)، الدار الصولتية للتربية، الرياض.

26. السعدي. عماد، ومنسي. عطاف،(2011): (دور التعلم الأسري في تنمية الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى). المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 3، ص 271 - 288.

27. سليمان. يحيى عطية، ونافع. سعيد عبده،(2000): (تعليم الدراسات الاجتماعية للتخصص)، دبي، دار القلم.

28. السواعي. عثمان نايف،(2004): (تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين) دبي، دار القلم.

29. شحاتة. حسن، وآخرون،(1988): (تعليم اللغة العربية والتربية الدينية)، ط6، دار أسامة للطبع، القاهرة.

30. الشهراني. عامر عبد الله، والسعيد. سعيد محمد،(1997): (تدريس العلوم في التعليم العام)، الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.

31. صلاح الدين. محمود علام،(2004): (التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية



والمنهجيـة وتطبيقاتـه الميدانيـة)، القاهـرة، دار الفكـر العربـي.

32. طعيمــة. رشــدي أحمــد.(1998). الأســس العامــة لمناهــج تعليــم اللغــة العربيــة: إعدادهــا. تطويرهــا. تقويمهــا. دار الفكــر العربــي. القاهــرة.

33. طعيمـة. رشـدي أحمـد، و منـاع. محمـد السيد، (2000): (تعليـم العربيـة والديـن بيـن العلـم والفـن، دار الفكـر العربـي، القاهـرة.

34. طويلـة. عبدالوهـاب عبدالسـلام، (1997): (التربيـة الإسـلامية وطـرق التدريـس)، دار السـلام للطباعـة والنشـر والتوزيـع، القاهـرة.

35. العبـادي. ماجـد عبـدالله، (2014): (المشـكلات التـي تواجـه معلـم اللغـة العربيـة عنـد تقويـم أداء الطـلاب اللغـوي)، دراسـات عربيـة فـي التربيـة وعلـم النفـس – السـعودية، 46 (1). صفحـة 100 - 126

36. عبـد الرحمـن. سـعد.(ب – ت): (القيـاس النفسـي: النظريـة والتطبيـق)، ط، دار الفكـر العربي،القاهـرة.

37. عـلام. صـلاح الديـن محمـود،(2000): (القيـاس والتقويـم التربـوي والنفسـي: أساسـاته. وتطبيقاتـه وتوجهاتـه المعاصـرة)، القاهـرة، دار الفكـر العربـي.

38. فضـل الله. محمـد رجـب،(2005): (متطلبـات التقويـم اللغـوي فـي ظـل حركـة المعاييـر التربويـة) (مقالـة تفكريـة). المؤتمـر العلمـي السـابع عشـر: مناهـج التعليـم والمسـتويات المعياريـة: الجمعيـة المصريـة للمناهـج وطـرق التدريـس، دار الضيافة، جامعـة عيـن شـمس،المجلد الأول. 26 – 27 يوليـو. ص 147: 178.

39. قاسـم. محمـد جابـر،(2005): (معاييـر التفـوق اللغـوي للمعلـم والمتعلـم)، دار القلـم، دبـي.

40. قاسـم. محمـد جابر،(2012):(فاعليـة وحـدة قائمـة علـى العمليـات فـي تنميـة مهـارات الكتابـة الوظيفيـة وعـلاج الأخطـاء اللغويـة لـدى طـلاب الصـف الثامـن بإمـارة أبوظبـي)، جائـزة خليفـة التربويـة، الـدورة الخامسـة، أبوظبـي.

41. قاسـم. محمـد جابـر، والحديبـي. علـي عبـد المحسـن،(2015): (معاييـر تعليـم اللغـة العربيـة للصفـوف الأولـى: نمـوذج تطبيقـي، ودليـل تفسـيري، المركـز التربـوي للغـة العربيـة لـدول الخليـج. الشـارقة.

42. قاسم. محمد جابر، والحديبي. علي عبد المحسن، (2016): (ضعف مخرجات تعلم اللغة العربية: المظاهر. والأسباب. والعلاج)، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة.

43. قاسم. محمد جابر، والظنحاني. محمد عبيد، (2015): (تدريس التربية الإسلامية. عالم الكتب، القاهرة.

44. قاسم. محمد جابر، و تيراب. حسن حامد.(2009): (بناء المهام الأدائية)، مجلة دراسات تربوية، منطقة العين التعليمية، العدد الأول، العام الثلاثون.

45. قاسم. محمد جابر، والحديبي. علي عبد المحسن، الظنحاني. محمد عبيد، (2016): (أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول). المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة.

46. قسم اللغة العربية بمجلس أبوظبي للتعليم، (2014): (معايير اللغة العربية للصفوف الروضة وحتى الصف الخامس)، أبوظبي، مجلس أبوظبي للتعليم.

47. القضاة. محمد فرحان. مقدادي. هاني صلاح. أبو صقر. رزق رمضان،(2008): (مدى تطبيق معايير تصميم الاختبار الجيد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في كلية المعلمين بأبها)، حولية كلية المعلمين في أبها، كلية المعلمين، جامعة الملك خالد، العدد (13)، ص 274: 302.

48. كتاب الموسم الثقافي الثامن والعشرين: اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى (الصفوف الأربعة الأولى من الصف الأول حتى الرابع). ومرحلة ما قبل المدرسة. عمّان: مجمع اللغة العربية الأردني. مسترجع من
http://www.majma.org.jo/index.php/2008-12-18-12-52-55/2008-12-18-12-54-39/426-m28.html

49. مجاور. محمد صلاح الدين،(1976): (تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أسسه وتطبيقاته)، ط2، دار القلم، الكويت.

50. مجلس أبوظبي للتعليم. (2015): (دليل سياسات المدارس الحكومية)، أبوظبي: مجلس أبوظبي للتعليم. مسترجع من: https://www.adec.ac.ae/en/Media-Center/Publications/Public%20Schools%20Policy%20Manual%20Ar/files/assets/common/downloads/publication.pdf



51. مجلس أبوظبي للتعليم (2017): (دليل تقييم الطالب رياض الأطفال و الحلقة الأولى).

52. المجلس الأعلى للتعليم (2016): (أدلة تقويم أداء الطلاب في اللغة العربية وسياساته)، قطر.

53. محمد. عبد الخالق محمد (1996): (اختبارات اللغة)، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.

54. محمود. صلاح الدين عرفة (2005). (تعليم الجغرافيا في عصر المعلومات: أهدافه. محتواه، أساليبه، تقويمه، القاهرة، عالم الكتب.

55. مدكور. علي أحمد (1999): (منهجية تدريس المواد الشعرية)، القاهرة، دار الفكر العربي.

56. المديرية العامة للتقويم التربوي، (2009): (وثيقة تقويم تعلم التلاميذ للمجال الأول للصفوف (1 - 4)، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.

57. المديرية العامة للتقويم التربوي، (2013): (وثيقة تقويم تعلم الطلبة مادة اللغة العربية للصفين (5 - 10)، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم.

58. مرعي توفيق، وآخرون (2010): (التعليم الإبتدائي في الوطن العربي)، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

59. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، (2006): (الحلقة التاسعة ضمن الحلقات النقاشية: أساليب التقويم في التعليم العام وأثرها في تحسين أداء الطلاب وتطوير المناهج الدراسية)، الكويت.

60. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج،(2011): (بناء وثائق مناهج اللغة العربية وإستراتيجيات تدريسها: المجلد الأول دراسات مسحية في تخطيط مناهج اللغة العربية وبنائها في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربية لدول الخليج)، الكويت.

61. مركز القياس والتقويم (2015): (سياسات تقويم أداء الطلبة في اللغة العربية)، مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم.

62. مركز المناهج والمواد التعليمية (2003): (وثيقة منهج اللغة العربية بدولة

الإمــارات العربيــة المتحــدة)، وزارة التربيــة والتعليــم. دبــي.

63. المركـز الوطنـي للقيـاس والتقويـم (2003): (المعاييـر المهنيـة الوطنيـة للمعلميـن بالمملكـة العربيـة السـعودية) (المعاييـر المشـتركة لمعلمـي جميـع التخصصـات). مشـروع الملـك عبـد الله بـن عبـد العزيـز لتطويـر التعليـم العـام، 2012.

64. مسـلم. حسـن أحمـد حسـن (1994): (وضـع مقيـاس للإبـداع فـي اللغـة العربيـة لطـلاب الحلقـة الثانيـة مـن التعليـم الأساسـي)، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة الزقازيـق.

65. معايير مناهـج اللغـة العربيـة (2005): موقـع وزارة التعليـم والتعليـم العالـي بدولـة قطـر. مسـترجع مـن http://www.edu.gov.qa/Ar/SECInstitutes/Education-Institute/CS/Arabic/Pages/default.aspx

66. مفلح. غازي. (ب.ت): (اتّجاهات تعليم اللغة)، مكة المكرمة، جامعة أمّ القرى.

67. مقـدم. عبـد الحفيـظ سـعيد (2008): الاتجاهـات الحديثـة فـي تقويـم الطـلاب مـن منظـور الجـودة والاعتمـاد الأكاديمـي.

68. ملـكاوي. فتحـي (2010): (اسـتعمال أطـر مرجعيـة متعـددة فـي تقويـم مهـارات النمـوِّ اللغـوي: الواقـعُ والطمـوح).

69. نـور. أحمـد يعقـوب (2007): (القيـاس والتقويـم فـي التربيـة وعلـم النفس)، عمـان، الأردن، الجنداريـة.

70. هيئـة تقويـم التعليـم العـام (2016)، أهـداف ومهـام الهيئـة، المملكـة العربيـة السـعودية: هيئـة تقويـم التعليـم. مسـترجع مـن http://www.peec.gov.sa/objectives-of-the-commission

71. وزارة التعليم. (2015): (دليل التقويـم المسـتمر فـي المرحلـة الابتدائيـة وفـق لائحـة تقويـم الطالـب الجديـدة للصفـوف الأوليـة)، إدارة الإشـراف التربـوي، جـدة.

72. وزارة التربيـة والتعليـم.(2011). نظـام التقويـم التربـوي فـي التعليـم الأساسـي. مركـز القيـاس والتقويـم. مملكـة البحريـن.

73. وزارة التربية والتعليم.(2013): (وثيقـة تعلـم الطلبـة مـادة اللغـة العربيـة للصفـوف (5 - 10). المديريـة العامـة للتقويـم التربـوي، سـلطنة عمـان.



74. وزارة التربيـة والتعليـم، (2014): (الوثيقـة الأساسـية المعدلـة للمرحلـة الإبتدائيـة، فـي دولـة الكويـت)، دولـة الكويـت.

75. وزارة التربيـة والتعليـم،(2015): (الدليـل الإرشـادي للمرحلـة الإبتدائيـة، آليـه تقويـم تلميـذ المرحلـة الإبتدائيـة)، التوجيـه الفنـي العـام للغـة العربيـة، الكويـت.

76. وزارة التربيـة والتعليـم، (2017): (دليـل سياسـة التقويـم والامتحانـات)، الإمـارات، إدارة التقييـم والامتحانـات..

77. وزارة التربيــة والتعليــم والشــباب، (2003): (الوثيقــة الوطنيــة لمنهــج التربيــة الإســلامية)، دبــي، مركــز تطويــر المناهــج والمــواد التعليميــة.

المراجع الأجنبية

78. Birenbaum, M and Dochy, F. (1996). Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge. Boston: Kluwer Academic Publishers

79. Campbell, D. (2000). Authentic assessment and authentic standards Phi Delta Kappan, 81, 405-407.

80. Cumming, A. (2009). Language Assessment in Education: Tests, Curricula and Teaching. Annual Review of Applied Linguistics, 29, 90-100. doi:10.1017/S0267190509090084.

81. Cumming, J, J, & Maxwell, G. S. (1999). Contextualizing authentic assessment. Assessment in Education, 6, 177-194.

82. Davies, A. (2000). Making classroom assessment work. Merville, BC: Connections.

83. Educational Performance Services.(2014). Assessment and Reporting Policy. Tasmania: Department of Education.

84. Ewing, S. C. (1998). Alternative assessment: popularity, pitfalls, and potential. Assessment Update, 10, 1-2, 11-12.

85. Gronlund, N. E., & Cameron, I. J. (2004). Assessment of student achievement. Toronto, ON: Pearson Education.

86. Harlen, W. (2014). Assessment, Standards and Quality of Learning in Primary Education. York: Cambridge Primary Review Trust. Retrieved from http://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2014/11/Cambridge-Primary-Review-Trust-Research-Report-1.pdf

87. Johnston Jane, (2007), Questioning , in: Jane Johnston , John Haloch and Mark Chater: Developing Teaching Skills in the Primary

School, Open University Press, McGraw-Hill,.

88. Language Policy Division. (2009). Language Education Policy Profiles, A transversal analysis: trends and issues. Council of Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_EN.asp

89. Lewin, L. and Shoemaker, B. (1998). Great Performances: Creating Classroom-Based Assessment Tasks. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

90. Massachusetts Department of Education, (1999), Massachusetts Foreign Languages Curriculum Framework, The Commonwealth of Massachusetts Department of Education, Massachusetts, , p5.

91. Moon, T. R., Callahan, C. M., Brighton, C. M., & Tomlinson, C. A. (2002). Development of Differentiated Performance Assessment Tasks for Middle School Classrooms (RM02160). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

92. Moore, C., Garst, L., Marzano R. J. (2015). Creating & Using Learning Targets & Performance Scales How Teachers Make Better Instructional Decisions. Learning Sciences International: United States of America

93. Thorndike, Robert Ladd,(1989), Applied psychometrics, Houghton Mifflin Company, Boston.

94. Tollefson, J. (2008). Language Planning in Education. In N. Hornberger (ed.), Encyclopedia of Language and Education, 1, 1-14. New York: Springer US.

95. Webb, Norman L. et al., (2005), Web Alignment Tool, Wisconsin

Center of Educational Research, University of Wisconsin-Madison.

96. Wilson, J & Czik, A. (2016). Automated essay evaluation software in English Language Arts classrooms: Effects on teacher feedback, student motivation, and writing quality. Computers & Education, 100, 94–109. doi:10.1016/j.compedu.2016.05.004.


المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
أحد أجهزة مكتب التربية العربي لدول الخليج



الهاتف:5371 505 6 971+ - 5111 545 6 971+
الفاكس: 5004 545 6 971+
ص.ب: 68855، الشارقة - الإمارات العربية المتحدة

البريد الإلكتروني:
gecal@abegs.org

الموقع الإلكتروني:
مكتب التربية العربي لدول الخليج
www.abegs.org

الرقم الدولي: ISBN 978-9948-23-482-1
إصدار المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج
1438هـ / 2017 م